

54683

1178

**ACTA ACADEMIAE PAEDAGOGICAE SZEGEDIENSIS  
SERIES PAEDAGOGICA ET PSYCHOLOGICA**

**A  
JUHÁSZ GYULA  
TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLA  
TUDOMÁNYOS KÖZLEMÉNYEI**

**SZEGED 1983**



# **TANULMÁNYOK A PEDAGÓGIA ÉS A PSZICHOLÓGIA KÖRÉBŐL**

**SZENDREI JÁNOS és SIPOSNÉ KEDVES ÉVA**

**közreműködésével**

**szerkesztette:**

**BÉKÉSI IMRE**

**ISSN 0236-7726  
Acta Acad. Paed. Szeged.  
Ser. Paed.-Psych.  
1983**



# KÜLÖNBÖZŐ ÉLETKORÚAK ÉRZELMEINEK, ÖNISMERETÉNEK KÍSÉRLETES VIZSGÁLATA VERBÁLIS ÉS NEM-VERBÁLIS MEGNYILVÁNULÁSAIK ALAPJÁN II.

BÁCSKAI ERZSÉBET

Megkezdett vizsgálatsorozatunk — melyet 12-féle eljárás mód egymás utáni alkalmazásával terveztünk el — különböző életkorúak érzelmeinek, önismeretének szintjét kívánja bemutatni. Meg kell vizsgálnunk a személyiségnek önmagához való viszonyulását három főbb önismereti komponensre feltárva: a megismerési (kognitív), az érzelmi, illetve a viselkedési jellemzőket. Korábbi tanulmányunkban a Rudolph-féle képek alapján főiskolai hallgatók érzelm-felismerésének átlagos színvonalát mutattuk be, majd az Osgood-féle skálát alkalmazva értékorientációs vizsgálatot végeztünk. Jelen keretek között a mondatkiegészítéssel elkészített életelv-vizsgálat eredményeit értelmezzük.

Az önismeret és főbb összetevőinek néhány módszerrel történő bemutatása csak az összes vizsgálat lefolytatása után mutathat megbízható eredményeket. Mivel az adolescensek érdeklődésének középpontjában áll az életcél- és életpálya megvalósítása, ezért fontos feltárnunk azokat az életelveket, amelyek céljaik elérését megszabják.

## C. 2. 3. Életelv-vizsgálat mondatkiegészítéssel I. Az életelvek vizsgálatakor felállított főbb hipotéziseink:

C. 1. A mondatbefejezésekben probandusaink konkrét tartalmakhoz való vonzódásuk erőteljesebb, mint az elvont életértékekhez való kötődésük.

C. 2. Az emberekhez való viszony megítélését a mondatkezdmények kiegészítések jelentősen befolyásolja tanulmányaik során megtanult személyiség-típológiai alapismereteiknek rendszere.

C. 3. A célok megvalósításának módszereit dominánsan meghatározzák a szülői minták.

C. 4. A hallgatók válaszlehetőségeiben a definíciókra való törekvés gyakoribb, mint konkrét cselekvések megjelölése.

C. 5. A humánszakosok mondatbefejezései originalitás szempontjából eltérést mutatnak a reál-szakos főiskolai hallgatókétól.

Életelv-vizsgálatra probandusaink esetében is azért volt szükség, mert minél több aspektusból szeretnénk megismerni értékrendszerük hierarchiáját. Mivel főiskolásaink adolescensek, így — általánosan — az ifjúkori tipikus konfliktusok, a készen kapott, „örökölt” értékek felülbírlása éppúgy jellemző rájuk, mint más kortársaikra. Személyiségváltozásuk egyik központi problémája: törekvés önálló, — csak rájuk jellemző — értékrendszer kialakítására, melyben minden értéknek megvan a helye a hierarchiában, s a differenciák kialakításában (egy-egy érték preferálásával) előtérbe kerülnek a probandus individuális sajátosságai.

Minden történelmi időszakban — így napjainkban is, hic et nunc — a társadalom értékeit, normarendszerét, főbb szokásait, viselkedési mintáinak átvételét és beépítését az „én-be” — azaz interiorizációját — a szocializáció folyamatában végzi az ember. Hogy az egyén társas alkalmazkodása milyen irányban fejlődik, hogy mi-

lyen hatással van rá szűkebb közössége (család) és milyenek az egyéb közösségek hatásai (iskola, referencia csoport... stb.), s hogy a fent említett közösségeket milyen mértékben ismeri el értékközvetítőnek, az függ attól is, hogy a környezethez való alkalmazkodásában milyen utat választott meg magának. Ha inkább akkomodatív, a környezethez illeszkedő, akkor mind döntéseiben, mind pedig érték- és norma rendszerében, de még viselkedésében és döntési stílusában is inkább a közvetlen környezet (szülők, barátok) mintái jelennek meg, s a konform viselkedés jeleit értékválasztásában is megtaláljuk. Aki környezetét úgy szeretné átalakítani, formálni, megváltoztatni, hogy közben egyéniségének hatása közvetlenül is lemérhető, asszimilatív alkalmazkodásában az ő általa közvetített értékek kerülnek, illetve kerülhetnek és/vagy kerülhetnének előtérbe. Ha az ifjú képes elfogadtatni értékeit, normáit, ez képessé teszi arra, hogy értékközvetítőként ő legyen csoportja leginkább preferált személyisége, s többnyire sokak referencia személyévé is válhat. Ha lehetséges az egyén szocializációs folyamatában fejlődépszichológiai stádiumokat megállapítanunk, akkor feltételezhetjük, hogy az előbbi inkább a pubertásig, míg az asszimilatív inkább az ifjúkorra jellemző, s ez megnyilvánul értékpreferenciában, attitűdrendszerben is és életcél-választásban. Az életcél-választás illetve a célmegvalósulás az egyén számára a legmagasabb szintű vezérlőelv. Az értékek az életcél alkotóelemei, de az életcélnál alacsonyabb intenzitású motiváló erejű diszpozíciók közé tartoznak. Nagymértékben hozzájárulnak az életcél- megválasztásának orientálásához, és azzal kongruensek, összeegyeztethetők. Ifjú korú probandusainknál e tekintetben inkongruenciát nem tapasztalhatunk jelentős mértékben.

Az általános emberi értékek megválasztásában az ifjút az értékek közötti saját aktív szelekciója vezérli, a külső, direkt hatások szerepe (főként a felnőttek, családtagok intenzív orientáló funkciója) háttérbe szorul.

Életelv-vizsgálatunk a fiataloktól döntéseket is várt. Az adolescens önálló döntésre képes, amely magas szinten kialakult elméleti gondolkodására épül. Összefüggések megfigyelésére, következtetésekre „gyártására” az objektív társadalmi jelenségek kellő mértékű áttekintése révén képes.

## II. A vizsgálat anyaga

Kísérleti személyeinknek 10 mondatkezdeményt kellett befejezniük tetszés szerint. Az instrukcióban elmondtuk számukra, hogy minden értelmes befejezés jónak számít, s arra kértük őket, úgy fejezzék be a mondatokat, hogy ez jellemző legyen rájuk.

### A mondatkezdemények:

- 1) „Az, hogy valami helyes, vagy helytelen...”
- 2) „Ha valamit az ember el akar érni,...”
- 3) „Gyermekkoromban...”
- 4) „A boldogság...”
- 5) „Az emberek között a következő típusok vannak: ...”
- 6) „Én az élettel szemben...”
- 7) „Legfőbb tanácsadóm mindig...”
- 8) „A legjobb időtöltés ..., de ...”
- 9) „Egyedül, magányosan ...”
- 10) „Az olyan embereket szeretem, ...”

(Forrás: CSIRSZKA, 1964, RITOÓK-TAKÁCS 1967)

### III. Az eredmények értelmezése, értékelése

#### III/1. Elemzés a megnyilatkozások tartalma szerint

C. a. A mondatbefejezések a megnyilatkozás tartalmát tekintve igen sokrétűek, színesek. Az élet értékeihez való viszonyt az 1., 4., 6. mondatkezdemények kiegészítésével elemezhetjük. A 171 probandus mondatbefejezéséből azt az 57-et vizsgáltuk meg, melyek jól reprezentálják az adott korcsoport és szakpárosítás főbb tendenciáit.

C. a. l. „Az, hogy valami helyes, vagy helytelen, ...” példamondatunk befejezése a probandusok számára többféle befejezési lehetőséget kínált.

Az 57 válasz 21-féle megközelítést eredményezett, ezeket 5 főbb csoportba sorolhatjuk:

... mindenki maga dönti el	18 fő	(31,58 %)
... nem tudjuk eldönteni	10 fő	(17,54 %)
... a körülményektől függ	7 fő	(12,28 %)
... sok dologtól függ	4 fő	( 7,02 %)
... nézőpont kérdése	4 fő	( 7,02 %)
egyéb	14 fő	(24,56 %)

Az önálló döntés nagy részesedése a válaszokban az ifjúkor egyéni tapasztalatainak dominanciáját igyekszik alátámasztani, míg a döntésképtelenség mértéke, a kezdeményező szándék negálása is jelentős részesedésű. Hallgatóink szűkebb családi környezetüktől nemcsak emocionálisan, hanem egzisztenciális vonatkozásban is függenek. Ezért jelentős ebben a döntési szituációban is a környezetre mint befolyásoló tényezőre való hivatkozás annak ellenére, hogy az egyéni erkölcsi értékrend hierarchiájában az egyéni felelősség kerül előtérbe.

C. a. 4. „A boldogság ...” megítélésében 46-féle mondatbejezés született. Gyakorlásuk alapján az alábbi fő kategóriákat állapíthatjuk meg:

A boldogságot kevesen ismerik	8 fő	(14,08 %)
... nem kifejezhető	7 fő	(12,28 %)
... a legfontosabb az életben	6 fő	(10,53 %)
... a legszebb az életben	6 fő	(10,53 %)
... mindenkinek mást jelent	5 fő	( 8,77 %)
egyéb	25 fő	(43,85 %)

A hallgatók egyéni életében a boldogság mint érték részben idealizált értéket, részben pedig elérhetetlen, megfogalmazhatatlan, szavakkal ki nem fejezhető jelenséget jelöl.

Az eszményekhez, ideálokhoz hasonlítják a boldogságot és relatív fogalomként értelmezik, pl. legszebb, legfontosabb. Ez a fogalom csak kevés hallgató számára jelent reális, elérhető, s így megfogalmazható, konkrét tartalmat nyert értéket (pl. = szabadság és szeretet (127. F.):

= forrás, amelyből táplálkozunk (41. L.)

= elégedettség (74. L.)

= széppé tenni az életünket (9. F.)

A boldogságot idealizálja az a hallgató is, aki nem próbálja a fogalmat meghatározni, s kijelenti:

„A boldogság sok mindenért kárpótolhat” (42. F.), akinek eddigi életútját ismerve nem sok boldogságban, sikerélményben, szeretetben volt része, társai mindenkor kiközösítették ... stb.

C. a. 6. „Az élettel szemben ...” mondatbefejezés 31-féle variációt eredményezett. Az élet igénylése, a vele való elégedettség hallgatóinknak nagymértékű:

... elégedett vagyok	16 fő	(28,07%)
... jól kijövök	8 fő	(14,03%)
... szemben állok	7 fő	(12,28%)
... nincs véleménye	7 fő	(12,28%)
... közömbös	3 fő	( 5,26%)
egyéb	16 fő	(28,07%)

Az életértékek terén hallgatóink a realitásokhoz még csak közelítenek, értékpreferálásuk inkább ideálállítás. Hiányoznak a konkrét tartalmak felé törekvések, így a probandusok mondatkiegészítésében — mennyiségi mutatókat figyelembe véve — még mindig a korábbi elvont társadalmi értékek kerültek túlsúlyba.

Mivel a fenti mondatkiegészítések a hallgatók affektivitására jellemző elemeket hordoztak, ezért megállapítható, hogy hallgatóink mind az önállósághoz, mind a boldogsághoz, mind pedig az élethez való viszonyulásukban ambivalensek.

C. b. 1. A fő válaszlehetőségeket a világhoz és az emberekhez való viszony tekintetében az 5. és 10. mondatkezdemény befejezésével vizsgálhatjuk. Az 5. és 10. mondat az emberek közötti tipizálásra, illetve a probandus által preferált személyekre vonatkozik.

Az embertípusok megnevezésekor 64-féle megoldás közül alakíthattunk ki kategóriákat, míg a 10. kérdésnél 45-féle a kedvelt személyek tulajdonságainak felsorolása.

Az első esetben többnyire az érzelmek polarizáltságához hasonlóan egymással antonim fogalmakat állapítottak meg. A két véglet közül a leggyakoribbak:

C. b. 5. „Az emberek között a következő típusok vannak:”

jók — rosszak	18 fő	(31,58%)
optimisták — pesszimisták	9 fő	(15,79%)
önzők — önzetlenek	8 fő	(14,03%)
gyengék — erősek	6 fő	(10,53%)
szépek — csúnyák	4 fő	( 7,02%)
vidámak — szomorúak	3 fő	( 5,26%)
egyéb	9 fő	(15,79%)

C. b. 10. „Az olyan embereket szeretem, ...”

akik őszinték	11 fő	(19,30%)
akik vidámak	10 fő	(17,54%)
akik szeretnek engem	10 fő	(17,54%)
akik hasonlóak hozzám	8 fő	(14,03%)
akikkel megértjük egymást	6 fő	(10,53%)
akik igaz emberek	4 fő	( 7,02%)
egyéb szempontok:	8 fő	(14,03%)

A világhoz és az emberekhez való viszonyulást tekintve a hallgatók véleményük megfogalmazásában egyrészt szélsőségesek és kategorikusak, másrészt pedig jobban preferálják a pozitív érzelmközvetítéseket, mint a negatívakat, az optimistákat, mint a pesszimistákat. A 10. kérdésben is előtérbe kerül az a szempont, hogy probandusaink emocionalitástól vezérelve gondolkodhatnak nemcsak az embertípusokról, hanem a preferált személyiségekről is, a választást többnyire az „én”-re vonatkoztat-



ják. Interperszonális kapcsolataikat meghatározza a hozzájuk való kapcsolódás minősége; felvetődik az adolescensek barátválasztási motívumai közül a barát — mint alterego problémája. A probandusok önjellemzésében is megtalálhatjuk azokat az elemeket, amelyeket pozitívan értékelnek önmagukban és barátokban egyaránt, azaz az önmaguknak és a barátnak tulajdonított kép részelemei nagyrészt egybeesnek a preferált személyiséggel kapcsolatos elvárásrendszer elemeivel. Együttal az eszményi, ideális dolgokat személyessé teszik, az én-re vonatkoztatják, s így az önismereti kép elemeit is fel tudják építeni ugyanilyen elgondolás alapján; ezáltal lehet igényük az ideális énkép helyébe a reális önismereti képet kialakítani.

C. c. A probandusok életcéljainak elérési módjára kaphatunk választ a 2. és 7. mondatkezdemény válaszlehetőségeit elemezve.

C. c. 2. „Ha valamit az ember el akar érni, ...”

... akkor küzdeni kell	18 fő	(28,07%)
... akkor dolgozni kell	11 fő	(19,30%)
... akkor elérni	10 fő	(17,54%)
... akkor akarni kell	7 fő	(12,28%)
... akkor mindent meg kell tenni	5 fő	(8,77%)
... akkor hinni kell benne	2 fő	(3,51%)
egyéb	6 fő	(10,53%)

C. c. 7. „Legfőbb tanácsadóm mindig ...”

... az ész	19 fő	(33,33%)
... az érzelmek	12 fő	(21,05%)
... a szülők	8 fő	(14,03%)
... a lelkiismeret	6 fő	(10,53%)
egyéb	12 fő	(11,05%)

Az életcél elérésének főbb motívumaiban az egyéni teljesítmény megítélésének, a küzdelemmel végzett munkának van a legjelentősebb szerepe, melyet az akarat és az érzelmek megtámogatnak. Erkölcsei értékrendjükben a munkával megszerzett sikereknek, teljesítménynek van nagyobb értéke. Az életcél megvalósulásának módjára tízen nem tudtak válaszolni. Vannak azonban olyanok, akik úgy vélik: a célt csak erős akaratú erőfeszítés révén fogják megvalósítani. A célok eléréséhez vezető út tanácsadói között az emócionálitással színezett gondolkodásnak, a racionális kitüntetett szerep jut, amelyet egyéb erkölcsi mozzanat, a lelkiismeret is színez. Bár ebben az életkorban már a szülőktől való emócionális eltávolodás, az egyre inkább erősödő függetlenedési vágy a jellemző általában, probandusaink legfőbb tanácsadói között mégis megtaláljuk a szülőket is (meglepő módon négy lány és négy fiú írta legfőbb tanácsadójának szüleit, mindössze egy lány (34.L) írta az édesapját, hárman írták az édesanyját külön tanácsadóként, míg a többiek a szülőket együttesen érzik legfőbb tanácsadónak az életcélok megvalósításához vezető úton).

C. d. A probandusok kedvelt tevékenységére, érdeklődési körére, kedvtelésére vonatkozik a 8. mondatkezdemény, míg a magányhoz való viszonyt a 9. mondatkiegészítés alapján elemezhetjük.

C. d. 8. „A legjobb időtöltés, ... de”

az olvasás	16 fő	(28,07%)
szórakozás (zene, tánc)	8 fő	(14,03%)

emberekkel együtt lenni	8 fő	(14,03%)
művészi tevékenység (festés, zenélés stb.)	6 fő	(10,53%)
egyéb	19 fő	(33,33%)

A 29-féle tevékenységformát a fenti 5 kategóriába sorolhattuk a gyakoriságot figyelembe véve. A tevékenység bekövetkezését gátló tényezőt (a „de”-vel kezdődő megállapításokat) 19-félét soroltak fel probandusaink.

de: időhiány miatt nem lehet:	18 fő	(31,58%)
de: más tevékenység megnevezése (pl.: kézimunkázás, aktív pihenés, úszás ... stb.)	11 fő	(19,30%)
de: szenvedéllyel kell csinálni	5 fő	( 8,77%)
de: nem mindegy, hogyan	4 fő	( 7,02%)
egyéb	19 fő	(33,33%)

Az olvasás a legkedveltebb szabadidős tevékenység (A hallgatók 38,07%-a választja). A többi választott időtöltés megjelölése társas tevékenység, feltételezi a kommunikációt, s így a közvetlen élménymegosztás lehetőségét.

C. d. 9. „Egyedül, magányosan ...” A mondatkiegészítések 35-féle variációt tartalmaznak, s közöttük az alábbi kategóriákba illeszthetők az elemek:

„... élni rossz lehet”	19 fő	(33,33%)
... nem tudnék élni	6 fő	(10,53%)
... nem lehet, de kell élni	6 fő	(10,53%)
... nem szeretnék élni	4 fő	( 7,02%)
... szoktam érezni magam	3 fő	( 5,26%)
egyéb	19 fő	(33,33%)

Az előbbieken megállapítottuk, hogy bár hallgatóink az olvasást tartják a legjobb időtöltésnek, a magányhoz való elutasító attitűd jelzi, hogy hallgatóink — szociabilitás mutatóikat tekintve — a társas érintkezést igénylik és többnyire készséggel tesznek, ill. tennének eleget a társas elvárásoknak.

C. e. 3. A gyermekkorral kapcsolatos élménytartalmak feltárásakor 38 különböző elemet találtunk.

„Gyermekkoromban ...”		
... szerettem játszani	16 fő	(28,07%)
... szerettem álmodozni	13 fő	(22,80%)
... vidám voltam	10 fő	(17,54%)
... rossz voltam	6 fő	(10,03%)
... boldog voltam	4 fő	( 7,02%)
egyéb	8 fő	(14,03%)

A mennyiségi mutatókat tekintve dominánsak a gyermekkori alapvető tevékenységi formával kapcsolatos elemek (játék), ugyanakkor a pubertásra inkább jellemző álmodozást, ábrándozást, a képzelet sajátos produktivitását is sokan vetítik belé, projiciálják a gyermekkorba (hiszen nem fejlődépszichológiai ismereteiket működtették, amikor a mondatkiegészítést itt megtették). Az, hogy a gyermekkori tulajdonságok megnevezésében sok elem megtalálható pl. az emberekhez való viszonyulása dimenziójában (pl. vidám, boldog), jelzi ismételten azt is, hogy az „én”-be való beépítés során hallgatóink számára fontos értékekről van szó, hiszen a feladatmegoldás során ezek a fogalmak (ill. inkább szemantikai háttérük) probandusainkban „perszeveráltak”, ezzel is jelezve fontosságuk, igényük erősségét. Valószínű, hogy a „rossz” minősítés

egyértelmű átvétele a felnőttek által közvetített énképnek, amely még az „önismereti zárlat” (Mérei, 1976) időszakára tehető, s valószínű, hogy ennek a tulajdonságnak az értelmezése, tisztázása, az önismereti képbe történő beépítése még sokaknál nem történt meg; sőt: van, aki ezt a „minősítést” stigmaként cipeli ma is (24. I). Az ő esetében is elő kell segítenünk ezen önismereti zárlat oldását — interperszonális kapcsolatainak kedvező alakulását, mindenekelőtt a probandus éneelfogadását, helyes önértékelését kell figyelemmel kísérnünk és e téren meg támogattunk.

### III/2. Elemzés a fő válaszlehetőség és

#### III/3. a mondatkiegészítések originalitása szempontjából

A fenti két szempontot együttesen értékeljük, hiszen a főbb válaszlehetőségek egyúttal megmutatják számunkra azokat a mondatbefejezéseket, melyek a vulgáris-tól eredetiségükben térnek el.

III/2.1. Fő válaszlehetőségként senki sem törekedett arra, hogy a helyes—helytelen fogalmakat, erkölcsi értékeket definiálja. Annak meghatározását, hogy kitől vagy mitől függ a döntés, 38-an megtették (66,66%) és szintén sokan utaltak az eldöntés módjára is: 14 fő (24,56%)

Egyéb választ adtak: 7 fő (12,28%)

III/2.2. „Ha valamit az ember el akar érni ...” mondat kiegészítésben — akarat és erkölcsi motívumokra hivatkoztak:

— konkrét cselekvést jelöltek meg:	26-an	(45,61%)
— az eléri (az elérhetőség):	16-an	(28,07%)
— egyéb válasz	10-en	(17,54%)
	7-en	(12,28%)

III/2.3. „Gyermekkoromban ...” mondatkezdeményben:

— gyermekkori tulajdonságok említése	20 fő	(35,09%)
— tipikus gyermekkori foglalkozást jelöltek meg:	16 fő	(28,07%)
— örömelemény	10 fő	(17,54%)
— fájdalomélmény	7 fő	(12,28%)
— szülők magatartására utalás	4 fő	(7,02%)

III/2.4. „A boldogság ...”

— -ot azonosították valamivel	20 fő	(35,09%)
— meghatározást készítettek	10 fő	(17,54%)
— megjelölték az elérési módját	7 fő	(12,28%)
— úgy vélik, nincs boldogság	3 fő	(5,26%)
— a boldogság feltételeiről írtak	2 fő	(3,51%)
— a boldogság időtartamáról írnak	2 fő	(3,51%)
— egyéb	13 fő	(22,30%)

III/2.5. „Az emberek között a következő típusok vannak: ...”

— elvszerű tipizálást végeztek:	21 fő	(36,84%)
— a típusalkotás hiánya jellemző:	17 fő	(29,82%)
— rendszer nélküli felsorolást végez:	11 fő	(19,30%)
— a tanult tipizálást ismerteti	5 fő	(8,77%)
— nem végez tipizálást	2 fő	(3,51%)

### III/2.6. „Én az étellel szemben ...”

— optimista, igényes elfogadása az életnek:	22 fő	(38,60 %)
— pesszimista, igénytelen elfogadása az életnek:	18 fő	(31,58 %)
— reális megítélésű:	9 fő	(15,79 %)
— ambivalensen viszonyul hozzá:	2 fő	( 3,51 %)
— egyéb	6 fő	(10,53 %)

### III/2.7. „Legfőbb tanácsadóm mindig ...”

— saját személyt jelölnek meg:	31 fő	(54,38 %)
— sokan személyt jelölnek meg:	8 fő	(14,03 %)
— elvek, eszmék megjelölése:	12 fő	(21,05 %)
— egyéb	6 fő	(10,53 %)

### III/2.8. „A legjobb időtöltés, de ...”

— intellektuális tevékenységet jelölnek:	16 fő	(28,07 %)
— emberekkel való foglalkozás, kölcsönös együttlét:	8 fő	(14,03 %)
— szórakozás	8 fő	(14,03 %)
— művészi tevékenység:	6 fő	(10,53 %)
— munkatevékenység:	2 fő	( 3,51 %)
— pihenés:	4 fő	( 7,02 %)
— egyéb	13 fő	(22,20 %)

### III/2.9. „Egyedül, magányosan ...”

— negatív viszony a magányhoz, a magány elutasítása ...	35 fő	(61,40 %)
— a magán pozitív értékelése	3 fő	( 5,26 %)
— ambivalens viszonyulás a magányhoz	9 fő	(15,79 %)
— egyéb	10 fő	(17,54 %)

### III/2.10. „Az olyan embereket szeretem ...”

— jellemtulajdonságok	14 fő	(24,56 %)
— erkölcsi értékek	11 fő	(19,30 %)
— kedélyállapot	9 fő	(15,79 %)
— hasonlóság	8 fő	(14,03 %)
— értelmesség alapján	2 fő	( 3,51 %)
— gyakorlatiasság alapján	2 fő	( 3,51 %)
— egyéb	9 fő	(15,79 %)

A fő válaszlehetőségek elemzése, értékelése terén lehetőségünk nyílik az elméleti és gyakorlati értékek, valamint az emberi kapcsolatok értékei közötti különbségtételre. (Összes elem, N=581)

Ahogy a táblázatunkból is kitűnik, jelen vizsgálatunk probandusai az elméleti értékek preferálásával, az elvont társadalmi értékek megtartásával csak kevésbé tudják a gyakorlati értékeket beépíteni elfogadott és követett értékrendszerükbe. Az emberi kapcsolatok értéként történő számontartása még nem elég intenzív. Feltehetően értékek színvonalának mérésére folyamatosan szükség lesz, illetve kellenek olyan tapasztalati anyagok, melyekkel — pl. serdülőkorúaké — összevethetjük jelen eredményeinket, melyek arra engednek következtetni, hogy még az ideálok és a valódi értékek között nincs meg a kellő mértékű differenciálódás, s a probandusok zömére az emberi kapcsolatok értékeinek „bemérésekor” távolság, az a jellemző, az a távolság, illetve az a nehézség, hogy közeli, jelentős kapcsolatokat alakíthassanak

Elméleti %			Gyakorlati		Emberi kapcsolatok		Egyéb érték	
1.	14	2,4%	38	6,54%	—	—	7	1,20%
2.	26	4,47%	16	2,75%	10	1,72%	7	1,20%
3.	20	3,51%	33	5,68%	4	0,68%	—	—
4.	30	5,16%	12	2,06%	2	0,34%	13	2,23%
5.	39	6,71%	11	1,89%	5	0,86%	2	0,34%
6.	40	6,88%	9	1,55%	2	0,34%	6	1,03%
7.	27	4,65%	16	2,75%	8	1,37%	6	1,03%
8.	16	2,75%	12	2,06%	16	2,75%	13	2,23%
9.	19	3,27%	12	2,06%	16	2,75%	10	1,72%
10.	36	6,20%	11	1,89%	8	1,37%	9	1,55%
Össz.:.	267	45,95%	170	29,25%	73	12,56%	71	12,22%

ki. Ez a másoktól való elkülönülés a magánnal kapcsolatos mondatbefejezésben is megnyilvánul. Az emberek közötti tájékozódás inkább intenzív közvetlen percepció, amelyet nemigen előz meg tudatos gondolkodás. Érzelmileg ez is színezett, bár felmerülhet problémaként, hogy ez az intuício sem működik tökéletesen probandusainkban a tapasztalat-jellegű anyag összegyűjtésének hiányában. Mások megismeréséhez az értelmi apparátus működtetésére is szükségünk van, attitűdjeinkben, értékelő magatartásunkon csak úgy tudunk változtatni, ha képesek vagyunk környezeti hatásainkat szelektív interiorizációval szemlélni, s beépíteni énképünkbe, önismereti képünkbe csak ezek után fogjuk.

### III. 3. A mondatbefejezések elemzése originalitás szempontjából

Probandusaink írásos anyagát nem vizsgáltuk meg fluencia és flexibilitás szempontjából — bár kétségtelen, hogy kreativitás-mutatók feltárásához komplexebb vizsgálatot is végezhetünk volna, ill. végzünk is a jövőben. Az originalitás, eredetiség szempontjából a 10 mondatkiegészítés minősítése a következő:

Helyezés	A mondat	O. elem-szám	%	vulgáris elem	%	Össz.
1.	2.	8	50,—%	8	50,—	16
2.	10.	20	45,—%	25	55,55	45
3.	7.	7	33,33%	14	66,66	21
4.	3.	12	31,58%	26	68,42	38
5.	9.	11	31,43%	24	68,57	35
6.	1.	6	28,57%	15	71,43	21
7.	4.	13	28,26%	33	71,74	46
8.	6.	7	22,38%	24	77,62	31
9.	8.	5	17,24%	24	82,76	29
10.	5.	9	14,06%	55	85,94	46

1. helyen a 2. mondat: „Ha valamit az ember el akar érni, ...”

- „... kell hozzá valaki, akiben megbízhat” (37. L)
- „... fanatizmus kell hozzá.” (134. L)
- „... le kell mondania olyan dolgokról, amit szeret.” 53. F)
- „... csak önmagára számíthat.” (1. L)
- „... helyezkedni tudnia kell.” (29. L)

2. helyen a 10. mondat: „Az olyan embereket szeretem ...”

- „... akiknek egyetérttek az életével.” (40. F)
- „... akik szeretnek engem és féltik a világot.” (37. L)
- „... akik nem akarnak becsapni és fájdalmat okozni” (50. L)
- „... akikkel jól megértjük egymást” (41. F)
- „... akik hasonlóak hozzám és nem a munka teszi az embert” (53. F)
- „... akik emberek tudnak maradni mindig minden körülményben” (3. L)

Ebben az esetben is feltétlenül figyelmet érdemel a másik emberekhez, a társakhoz való viszony megítélésében a hasonlóság preferálása, értékként értelmezése. A hozzánk hasonlatosnak vélt személyiségről kialakult kép él bennünk, amely többnyire ideális énképünkkel „rímel”, tehát azt a személyiséget nemcsak elfogadó attitűddel szemlélem, hanem „felruháozom” pozitív, „szeretetteljes” érzelmeimmel is.

3. helyen a 7. mondatkezdemény: „Legfőbb tanácsadóm mindig ...”

- „... amit szívemmel látok” (74. L)
- „... az „önfejem”, sokszor befűrödtem vele” (43. F)
- „... az előttem álló példa” (101. L)
- „... saját károm” (120. L)

4. helyen a 3. kiegészítendő: „Gyermekekoromban ...”

- „... nagyon szerettem volna egy kistestvért.” (129. L)
- „... nagyon szerettem mezítláb rohanni a homokban” (49. L)
- „... nem éreztem egyedül magam.” (42. F)
- „... sokmindent másképp képzeltem.” (106. L)
- „... gyermekekoromban felnőtt akartam lenni” (31. L) (9. F)

5. helyen a 9. mondat: „Egyedül, magányosan ...”

- „... biztos csak vegetálnék.” (34. L)
- „... így élnek az öregek” (57. F)
- „... kell megvalósítani önmagam” (42. F)
- „... a legrosszabb a világon.”
- „Egyedül lehet élni, de nem magányosan. (14. L)

A magány elutasítása a társas szerepek felvállalásával nem jár egyidejűleg együtt. Így bizonyos mértékben probandusaink érzelmi ambivalenciáját erősíti az az instabilitás is, amely bizonytalanság a tisztázatlan szerepekből adódik (bele is tartozik valaki egy csoportba, meg nem is, csak a formális struktúrát ismerjük, az informálist, a rejtett hálózatot kevésbé, de a magány, az egyedüllét iránti elutasító attitűd előrejeli a csoportdinamikai történések alakulását).

6. helyre került az 1. „Hogy valami helyes vagy helytelen”

„... eldönti a következő lépésemet (42. F)

„... az élet utólag dönti el.” (127. F)

7. helyen a 4. mondatkezdemény van: „A boldogság ...”

„... a legfőbb, de nem azonos a habostortával” (57. F)

„... a boldogság kékmadár, nem tudom, hol van.” (54. L)

„... olyan, mint egy üveggolyó csónadrágban” (43. F)

„... mindig múltidejű” (28. L)

„... a megoldadt idő.” (74. L)

8. helyre jutott a 6. mondatkiegészítésre váró mondat:

„Én az étellel szemben.”

„... Nem szemben. Benne.” (41. L)

„... Az étellel szemben önmagamot állítom” (43. F)

„... nem várok nagy dolgokat.” (52. F)

„... nem vagyok megbékélve.” (49. F)

„... nehezen boldogulok.” (101. L)

9. helyen van a 8. ítéletkezdemény: „A legjobb időtöltés ..., de ...”

„... a tenger figyelése, de még nem láttam a tengert.” (37. L)

„... amihez kedvem van.” (26. L)

„... mindig az lenne, amit nem lehet” (18. L)

10. helyre került az 5. mondat: „Az emberek között a következő típusok vannak: ...”

„... aki típusokra osztja az embereket és aki nem.” (52. F)

„... akikben van röptető erő, akik szállni szeretnének, s akik szárnyal a hátukon is gyalog járnak.” (37. L)

„... akik csak magukat szeretik és akik nem helyezik magukat előtérbe.” (43. F)

Az étellel kapcsolatos értékek, illetve az emberekkel szemben támasztott személyiség-jellemzőkre gondolva az értékkövetés, a vágyteljesítés és a reális megítélés között adódnak differenciák, s ezek még az igazán eredeti mondatkiegészítésben is megnyilvánulnak, s így nem sikeres maradéktalanul probandusaink korábbi elszigetelt tapasztalatai között egészen új számszerű összefüggések megállapítása.

#### IV. Összegzés

Mondatkiegészítési vizsgálatunk tapasztalati anyagának értelmezése segítségével az ételelveket tártuk fel, melyek probandusaink érzelmeit, attitűdjeit, környezetükhöz való értékelő magatartását is megszabják. Felállított hipotéziseinket eredményeink csak részben, illetve egyáltalán nem igazolták.

C. 1. Probandusaink életértékhez való viszonyulását tekintve nem igazolódott a feltevésünk; az életértékek választásában túlnyomórészt elvont, absztrakt értékek kerülnek előtérbe. Ezek részesedése az összes elemhez képest is jelentős. Hogy a személy mire törekszik, mi iránt vonzódik inkább a környezet elemeit, helyeit, személyeit illetően, ebben a konkrét tapasztalati anyaga, saját élménye segíthet; ugyanakkor segít felismerni azokat az értékeket, melyek segítségével az elvont ideák helyébe a gyakorlati értékek kerülhetnek — mint esetleg preferált személyek által közvetített értékek.

C. 2. Hallgatóink — bár előadásokon és szemináriumokon, illetve középiskolásokban már foglalkoztak pszichológiával — többnyire rendelkeznek olyan alapismerettel, melynek alapján személyiség-tipológia ismertetésével sorolhatták volna be az embereket; hipotézisünk e téren nem igazolódott, hiszen erre csak öten vállalkoztak (a klasszikus hippokráteszi, a Kretschmer-tipológia, illetve Jung személyiségtípusait sorolták fel).

C. 3. Hipotézisünk szerint hallgatóink az életcélok megvalósításának módját szülői mintához igazítják. Anyagunkban mindössze 8 fő vállalta azt, hogy modellkövetése szülői mintára épül. Bár a családot tartjuk az önmegvalósítás és önérvényesítés tanulási színterének, de tudjuk: a család érték- és normaközvetítő szerepét évtizedek óta nem vagy csak részben tudja vállalni, az iskola szocializációs funkciója sem kellőképpen hatékony. Hipotézisünk a szülői mintakövetésre vonatkozóan nem igazolódott, hallgatóink az egyéni tapasztalatot tartják életelvnek.

C. 4. Probandusaink válaszáadásában a definiálásra való törekvés kevésbé jellemző (10 fő 17,54%), inkább sajátos identifikációs mozzanattal találkozunk, ahol a probandus a mondatkezdeményt azonosítja valamivel (20 fő 35,09%). A meghatározásra való törekvés — még ha minimális eltéréssel is — gyakoribb a konkrét cselekvések megjelenésénél, de jellemzőnek probandusainkra nem tarthatjuk, így hipotézisünk ebben a vonatkozásban nem igazolódott teljes mértékben.

C. 5. A mondatbefejezések originalitása szempontjából nincs szignifikáns eltérés a humán és a reál szakosok között. Különbséget inkább nemenként találtunk (az originalitás szempontjából megvizsgált 86 elem közül 53 elemet a 34 lány, míg 33 elemet a 23 fiú írta).

Hallgatóink önismeretének és érzelmeinek feltárása nem egyszerűsíthető néhány módszer alkalmazására, illetve azok értékelésére. Mégis a csoportjainkban végzett felmérések is igazolják: az énkép és komponenseinek feltárása, az önmeghatározás és a társak megítélése sajátos pszichológiai közvetítéseként jelennek meg az egyén és a társadalom között. Önmeghatározás sem jöhet létre csak akkor, ha egy másik (pl.: a leginkább preferált) személyiségnek megpróbáljuk minél több komponensét „kipuhatolni”, s így képessé válunk önmagunkat is újraértelmezni, újrafogalmazni. Nem járhat elől és korántsem fetisizálható az „önismeretre vonatkozó intrapszichikus tudás” (Mérei 1976), hiszen önismeretre szert tenni egyedül, szociális közeg, állandóan visszajelző és értékelő, ellenőrző, támogató és bíráló csoport nélkül nem lehet. Az önismeret további komponenseinek feltárását is eredeti célkitűzéseinknek megfelelően a kommunikatív képesség fejlesztése, az empátiás képesség megfelelő irányú alakítása, illetve tudatos programmal irányított személyiségfejlesztés érdekében folytatjuk, Galilei szavait sem hagyjuk figyelmen kívül: „Az embert nem lehet valamire (így önismeretre sem) megtanítani, csak hozzá lehet segíteni ahhoz, hogy a tudást maga szerezzze meg.”

## Irodalom

- ALLPORT, G. A.: 1980. A személyiség alakulása (Gondolat, Bp.)  
ANTAL L.: 1978. A tartalomelemzés alapjai (Magvető, Bp.)  
ARONSON E.: 1980. A társas lény (Közgazdasági és Jogi K., Bp.)  
BUDA BÉLA: 1980. Az empátia — a beleélés lélektana (Gondolat, Bp.)  
DAVITZ J. R.: 1977. Az érzelmi jelentés (in Kommunikáció I. Bp.)  
DURÓ L.: 1982. Az értékorientáció pedagógiai-pszichológiai vizsgálata (Acta Universitatis Szegediensis, Szeged)  
HALÁSZ L.—HUNYADI GY.—MARTON L. N.: 1979. Az attitűd pszichológiai kutatásának kérdései. (Akadémiai K., Bp.)



- HANKISS E.: 1976. Értékszociológiai kísérlet (NPI., Bp.)  
 HARE, A. P.: 1978. A szociális interakció (in Kommunikáció I. Bp.)  
 HORÁNYI ÖZSÉB (szerk.) 1977—78. Kommunikáció I-II. (Közgazdasági és Jogi Kiadó, Bp.)  
 KNAPP P. H.: 1963. Expression of the Emotion in Man (Int. Universities Press, New York)  
 MÉREI F.: Az önismereti érzékenység a serdülő kor kezdetén. (in Az alakuló ember, Gondolat, 1976. Bp.)  
 MOHÁCS L.: 1978. Gimnazisták énképe önjellemzéseikben (Akadémia Kiadó, Bp.)  
 PATAKI F.: 1982. Az én és a társadalmi azonosságtudat. (Kossuth K., Bp.)  
 SORENSEN R. C.: 1977. Hatékonyság és érték a kommunikációban (in Kommunikáció I. Bp.)

## **EXPERIMENTELLE UNTERSUCHUNG DER GEFÜHLE, DER SELBSTKENNTNIS VON PERSONEN UNTERSCHIEDLICHEN LEBENSALTERS AUF GRUND IHRER VERBALEN UND NICHT-VERBALEN ÄUSSERUNGEN**

**ERZSÉBET BÁCSKAI**

Die Autorin setzt ihrer ursprünglich festgelegten Zielsetzung entsprechend die Untersuchung der Gefühle, der Selbstkenntnis von Hochscholstudenten fort. Die Lebensprinzipien der Studenten werden in der vorliegenden Arbeit von ihr mit Satzergänzungsmethoden analysiert und gewertet. Der Untersuchung der Lebenswerte nach deutet die Wertwahl der Versuchspersonen noch immer auf abstrakte Gesellschaftswerte hin, die Neigung zu den konkreten Inhalten ist aber nur wenig charakteristisch. Die Realisierung der Lebensziele wird durch Elternmodelle nicht entscheidend bestimmt. In den Antworten kommt die Definierungsbestrebung nicht so häufig vor wie die Anwendung der Identifikation in der Erklärung. Die Lebensprinzipien der Studenten werden in hohem Masse von individueller Erfahrung bestimmt.

## **ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЧУВСТВ И САМОПОЗНАНИЯ ЛИЦ РАЗЛИЧНОГО ВОЗРАСТА НА ОСНОВЕ ВЕРБАЛЬНОГО И НЕВЕРБАЛЬНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ**

**ЭРЖЕБЕТ БАЧКАИ**

Автор настоящей работы продолжает начатый ею раньше анализ чувств и самопознания студентов педагогического института. В настоящей автор методом опросного листа подвергает анализу взгляды на жизнь студентов пединститута. Результаты анализа свидетельствуют о том, что у большинства студентов, принимавших участие в эксперименте, имеются абстрактные жизненные представления; они выбирают абстрактные общественные ценности и для них менее характерно стремление к конкретным целям. Влияние примера родителей на пути осуществления жизненных целей студентов незначительно. При ответе на вопросы гораздо реже наблюдается стремление к дефинициям, чем применение идентификации в понимании. Жизненные взгляды студентов в значительной степени определяются их личным опытом.



# TANÁRI MAGATARTÁSFORMÁK NÉHÁNY JELLEMZŐJE TANULÓI ÉS HALLGATÓI VÉLEMÉNYEK TÜKRÉBEN

BAKACSINÉ GULYÁS MÁRIA—VARGA ISTVÁN

## Bevezetés

### A téma aktualitása

A közoktatásügy fejlődésével szoros kapcsolatban, — azzal szinte párhuzamosan — mind elevenebbé, időszerűbbé válik a tanár személyiségével a tanár és diák viszonyral összefüggő problémák vizsgálata, elemzése.

Nagyon lényegesnek tartjuk a tanár, diák kapcsolatra vonatkozó kutatások fejlesztését, hiszen a napjainkban végbemenő társadalmi változások módosítják a pedagógussal szemben támasztott követelményeket, a társadalom is elvárja a pedagógusok aktív részvételét e változásokban.

„Az oktatási és nevelési folyamatok irányított folyamatok, amelyekben a vezető szerep a tanáré és ennek nagy jelentősége van. A tanárok adják meg a társadalmi követelések, normák, értékek és nézetek alapján a közvetlen célkitűzéseket. A nézeteket elemzik, hogy a maguk pedagógiai hatásának eredményeképpen megváltozzék és tovább fejlődjék a tanuló gondolkodása és viselkedése.” (BERWIG E.-H.: A tanár-tanuló viszony vizsgálatának problémái és a csoportok kialakulásának elméleti kérdései. Pädagogik, 1970. No. 2. 149. p.)

A tanár személyisége vezető szerepet játszik a nevelésben, ő a céltudatosan nevelő ember. „A pedagógiai hatás éppen arra irányul, hogy a pszichikus életen keresztül a legmegfelelőbb (adekvát) válaszcselekvéseket hozza létre, illetve az önmozgást elindítsa.” (KELEMEN LÁSZLÓ: A pedagógiai pszichológia alapkérdései. Tankönyvkiadó, Bp., 1973. 68. p.)

Az MSZMP KB. 1972. június 15-i határozata is leszögezi, hogy a köznevelési rendszer döntő tényezője a pedagógus.

A nevelőiskola megvalósításában is alapvető feladat hárul a pedagógusra, az ő munkáját nem helyettesítheti a legkorszerűbb oktatási eszköz sem. Kialakulóban van egy új —, de igen jelentős tudományág — a pedeutológia, melynek úgy tűnik igen jelentős szerepe lehet a pedagógus-kutatásban és a vele szorosan összefüggő tanárképzésben is. A pedeutológiai kutatások jelentőségét felesleges hangsúlyoznunk. Nem közömbös az, hogy milyen struktúrájú közoktatási rendszerben, milyen szinten képzett pedagógus, mennyire hatékony pedagógiai tevékenységet fejt ki! Társadalmunk és népünk jövője szempontjából sorskérdés az, hogy mennyire tudunk a pedeutológia területén hatékony és a gyakorlati pedagógiai munka számára is használható kutatást végezni. Mert abban a pillanatban felesleges a pedagógiai kutatás, amikor a feltárt összefüggések, a fokozatosan tudományos szintűvé vált ismeretek rendszere nem válik napi gyakorlattá a pedagógus munkájában. Viszont ez csak akkor válik napi gyakorlattá, élővé, ha a felkészítés (tanárképzés) szinterein magukévá teszik, elsajátítják, kipróbálják a leendő tanárok, mert csak ezáltal válhat személyiségfejlesztő erővé.

„A pedagógus élete és munkája tulajdonképpen meghatározott tárgyi, társadalmi környezet és a személyisége közötti — a különböző tevékenységeken keresztül

megvalósuló — kölcsönhatások különböző időtávlatokban lezajló sorozata.” (DR. RÓKUSFALVY—DR. STULLER—KELEMENNÉ: Pedagógusszemélyiség és tanárképzés. Tankönyvkiadó, Bp., 1981. 18. p.)

A tanár—tanuló viszonyban nem egy személy hat egy személyre, hanem pedagógusközösség hat a tanulóközösségre. Így a pedagógus és a tanulói közösségek fejlődése kölcsönösen feltételezi egymást.

MAKARENKO ezt így fogalmazta meg: „A nevelők közössége és a tanulók közössége nem két, hanem egy, mégpedig pedagógiai közösség.” A pedagógiai munkának a sikere nemcsak attól függ, hogyan viszonyul a nevelő az ügghöz és a gyerekekhez, hanem attól is, hogyan viszonyulnak maguk a gyerekek a nevelőhöz, tehát milyen kapcsolatok alakulnak ki közöttük. „Speciális nevelői erő kifejtését igényel a pedagógiai munka két aspektusa:

1. A pedagógiai technika és technológia (oktató-nevelőmunka tartalmának, módszereinek és formáinak elsajátítása).

2. A megfelelő kapcsolat kialakítása a tanulóközösséggel, pedagógusközösséggel.” (N. V. KUZMINA: A pedagógiai képességek kialakulása. Tankönyvkiadó, Bp., 1963. 42. p.)

A pedagógus munkája akkor lesz igazán sikeres, ha tanítványaiban sikerül kialakítani, elmélyíteni a pozitív értékelő viszonyulásokat, a befogadást elősegítő tanulói attitűdöket. Az oktatási intézményekben — a főiskolán is — a fiatalokat érő hatásrendszerek a személyiségüket alapvetően érintik, sajátágosan feldolgozzák, magukévá teszik, jobbik esetben meggyőződéssé alakítják, vagy éppen elutasítják azokat.

Ebből a szempontból fontos tudnunk azt, hogy vannak bizonyos személyi-tapasztalati tényezők, melyek az értékorientáló tevékenységüknek az eredményességét befolyásolják.

Ma, amikor a „nevelőiskola” megteremtésén fáradozunk, akkor a tanárképző intézmények felkészítő munkájában is érződnie kell ezeknek a tényezőknek.

A nevelés minden mozzanatában interperszonális szerkezetben, a személyes kölcsönhatás viszonyai között szerveződik meg és megy végbe. Sőt mi több, még az értékekhez, ismeretekhez és követelményekhez kapcsolódó viszonyt is személyes kapcsolatok közvetítik.

Napjainkban igen sokat foglalkozik a pedagógiai irodalom a szocialista jellegű tanár-diák viszonyral, ennek a viszonynak kialakításával, kritériumaival.

### A vizsgálat célja

A pedagógussal szembeni követelmények, elvárások elemzése, és annak vizsgálata, hogy a mindennapi gyakorlat mit tükröz, milyen magatartásformák érvényesülnek, milyenek a tanulók elvárásai a pedagógusok személyiségét illetően. Mindezeket szeretnénk összevetni a hallgatókban kialakult pedagógusképpel annak érdekében, hogy segítséget tudjunk nyújtani intézményünkben a képzési feladatok meghatározásához.

A nevelői magatartásformák alábbi szempontjait vizsgáltuk:

1. A tanár intellektuális tevékenységére vonatkozó megítélések (szakmai tudása, közlőképessége, szervezőképessége).

2. Erkölcsei magatartására — és jellemtulajdonságaira vonatkozó megnyilatkozások (önmagához, másokhoz, munkához való viszonya).

3. A pedagógus személyiség-állapotának főbb magatartásformái.

Mindezek feltárása érdekében a vizsgálatba 496 általános iskolai tanulót, 84 II. évfolyamos főiskolai hallgatót vontunk be. Az általános iskolai tanulók megoszlását a következő táblázat tartalmazza:

	városi	falusi-osztott
Vizsgált létszám	216	280
Az összlétszám %-a	43,5	56,5
Ebből: 5. o. 147 tanuló	6. o.	112 tanuló
7. o. 137 tanuló	8. o.	100 tanuló

### A vizsgálat módszere

1. Szakirodalom tanulmányozása, az eredményesen végzett pedagógiai munka fontos összetevőinek megállapítása érdekében.

2. Egyéni és csoportos beszélgetés általános iskolai tanulókkal a tanár személyiségtulajdonságaira vonatkozóan („Ha tanár lennél, hogyan viselkednél, mit tartanál a legfontosabb tulajdonságodnak.”)

3. Kérdőív általános iskolai tanulóknak.

4. Főiskolai hallgatókkal rangsoroltattuk azokat a pedagógus személyiségtulajdonságokat, melyeket szeretnének önmagukban is kialakítani, másrészt melyektől mentesek kívánnak lenni gyakorlati munkájuk során.

5. Jellemzés íratása főiskolai hallgatókkal volt tanáraikról annak érdekében, hogy megállapíthassuk mely pedagógus tulajdonságokat tekintik rokonszenvesnek, illetve ellenszenvesnek, tapasztalataik milyen hatással voltak a bennük kialakult pedagógusképre.

### A pedagógusmagatartás vizsgálata

#### 1) A tanulók véleménye alapján

A tanári személyiség kiemelkedő szerepe a tanítás nevelő hatása tekintetében elvitathatatlan. A tanítás nevelő hatása nemcsak az anyag és a módszer tényezőin múlik, hanem közvetlenül függ a tanár irányító és ifjúságnevelő személyiségének felépésétől és működésétől is. A nevelés olyan élő folyamat, amely emberek között, sokrétű szociális kapcsolatok szövevényében megy végbe. Az ember fejlődése, neveltetése, munkája, tanulása, élményei hatására sajátos viszonyt alakít ki önmagával és környezetével és ennek folyamán alakul magatartása. E magatartást azután külsőleg is kifejezi, ezzel irányítja, szabályozza viselkedését.

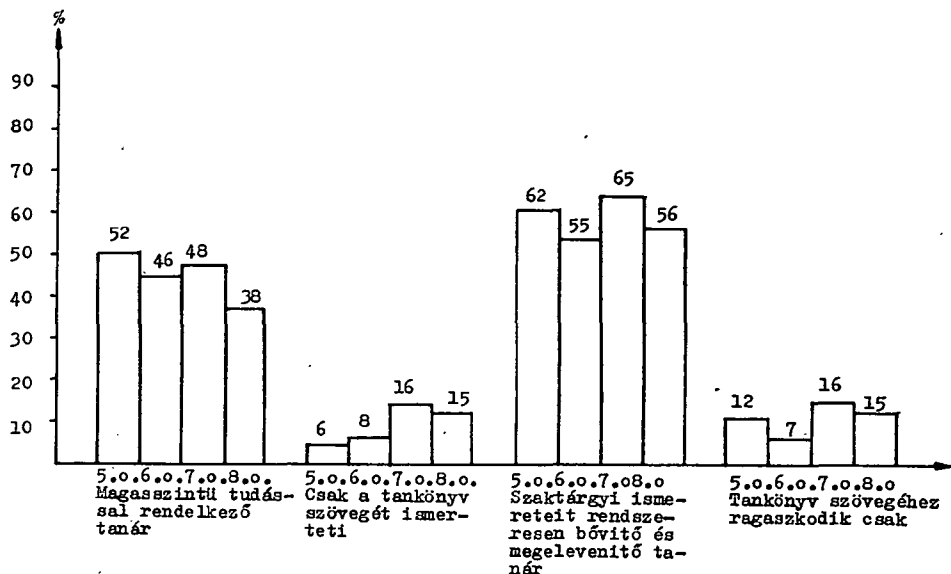
#### 1.1. Intellektuális szféra

A társadalom elvárja a pedagógustól, hogy egy bizonyos területen munkája alkotó, újító, gyarapító legyen, szaktárgyának aktív művelője, ugyanakkor módszertanilag tökéletesen képzett, az ismeretek kifogástalan átadására is képes legyen. Ahhoz hogy a tanulók aktív közreműködést, hatékony munkát végezzenek, a pedagógusnak jó szervezőnek is kell lennie.

a) *A pedagógus intellektuális tevékenységének gyakrabban előforduló magatartásformái.*

Vizsgálataink eredményeit, melyek a pedagógusok szaktárgyi ismereteikre és az általános műveltséggel kapcsolatos magatartásformáikra vonatkoznak, az alábbiakban foglalhatjuk össze: (1. sz. tábl.)

*A pedagógus intellektuális tevékenységének gyakrabban előforduló magatartásformái*



*1. sz. táblázat*

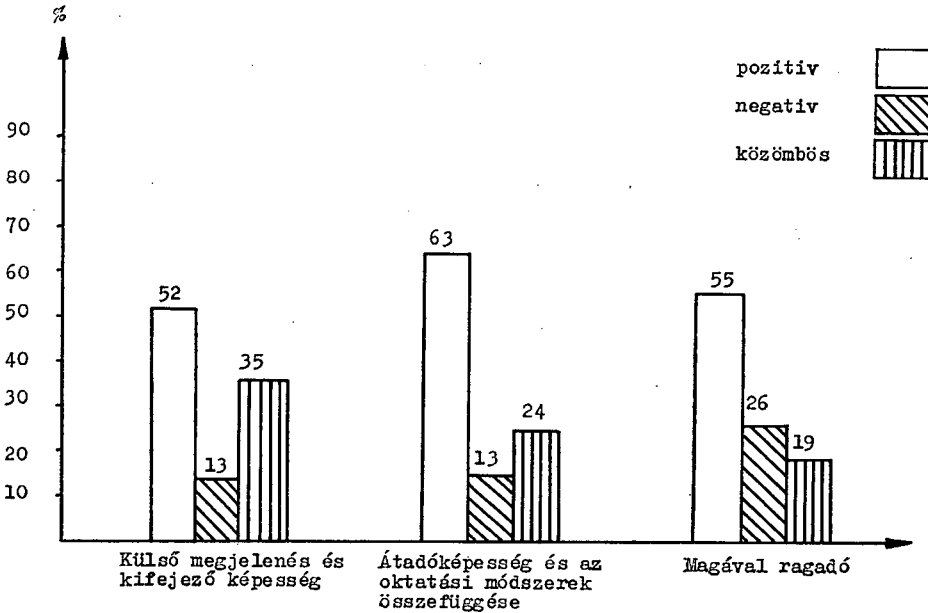
A pedagógusoknak általában, de különösen azoknak, akik intenzíven és közvetlenül foglalkoznak a fiatalság nevelésével, személyiségük formálásával, kielégítően és hitelesen tájékozottnak kell lenniük szaktárgyukban, azok szellemi-társadalmi-művészi értékei terén. Nem elégedhetünk meg a tanulmányaik során szerzett elméleti tudással, ez csak alap lehet, melyhez a pedagógusnak rendszeresen olvasnia, tanulmányoznia kell a pedagógiai irodalmat, szakterületének legújabb eredményeit. Ha mindezt nem teszi, menthetetlenül elmarad a kor követelményeitől.

A felső tagozatos tanulók azt állítják, hogy a tanárok 13%-a az, aki csak a tankönyv szövegéhez ragaszkodik, és 11%-a csak a tankönyv szövegét ismerteti, semmilyen kiegészítést nem tart szükségesnek. „Örülök, ha megtanulja azt ami a könyvben van.” „Még a tankönyv anyagát is soknak tartom, abból is el kellene hagyni bizonyos dolgokat. Ha többet akar tudni, nézzen utána.” Ezek a pedagógusok elfeledkeznek a kamaszok társadalmi-pszichikus szükségleteiről. Nem elégszenek meg azzal, hogy rosszul adják át az ismereteket, hanem a számonkérésnél még betetézik a szözszerinti felidéztetéssel, a gyerekek egyéni véleményére nem kíváncsiak, csak a magolók érvényesülnek. „Csak így tudja gyarapítani szókincsét.” „Ismétlésnél jó hasznát veszem.” Ezek a tanárok nem értették meg azt (szerencsére kevesen vannak), hogy a gyerekeket tanulni és gondolkodni kell megtanítani, hogy később saját önképzésüket meg tudják oldani, a permanens művelődésnek az alapjait meg kell teremteni.

*b) Az iskolai ismeretek közvetítésével kapcsolatos magatartás*

Vizsgálataink eredményét a 2. sz. táblázat tartalmazza. A megkérdezettek a tanár külső megjelenésére vonatkozóan igen érdekesen nyilatkoztak. Az ötödik osztályosok még túl sokat adnak a pedagógus külső megjelenésére: szép ruha, az arc és haj szépsége, ápoltsága, mosolygás. Döntő továbbá a pedagógus beszédstílusa, hangszíne, arckifejezése, nevetése, gesztikulálása. Ez a felsőbb osztályokban is megvan, csak belső tartalommal telítődik: szaktárgyi tudás, felkészülés az órára, a magyarázat minősége (érdekes, érthető legyen). Negatív motívumai lehetnek: félek tanáraitól, kiabálnak, sértődékenyek, ezenkívül az ízléstelen öltözködés, mosolynélküliség, erőszakosság, kultúrátlan beszéd, beszédhibák, külső megjelenésbeli fogya-  
tékosság.

*Az iskolai ismeretek közvetítésével kapcsolatos magatartás*



*2. sz. táblázat*

*c) Átadóképesség és az oktatási módszerek összefüggése*

A pedagógusnak az ismeretek átadása, illetve a pedagógiai hatás fokozása érdekében megfelelő „közlőképességgel” kell rendelkeznie. E közlőképesség vonatkozik egyrészt a tudás átadására, másrészt az érzelmek és az akarat kifejezésére. A pedagógusnak hatásos formában kell kifejeznie érzelmeit és elhatározásait. Ezen túlmenően a hatás fokozása érdekében közlőképességét össze kell kapcsolnia a megfelelő oktatási módszerekkel is. Iskoláinkban sajnos még mindig túlteng a szóbeli ismeretszerzés, — ismeretközlés és meglehetősen kevés az önálló gondolkodás és cselekvés.

A tanulók szerint a pedagógusok átadóképessége, helyes módszerek alkalmazása átlagosan 63%. E szám azt bizonyítja, hogy a módszerek céltudatos fejlesztéséről továbbra is gondoskodni kell, érdekes, élményszerű órákat kell szervezni. „Kedvenc tárgyaimat azért szeretem, mert érdekel és a tanára még vonzóbbá varázsolja. Azon fáradozik, hogy meggyeressük.” (VIII. 18)

## 1.2. Erkölcsi szféra

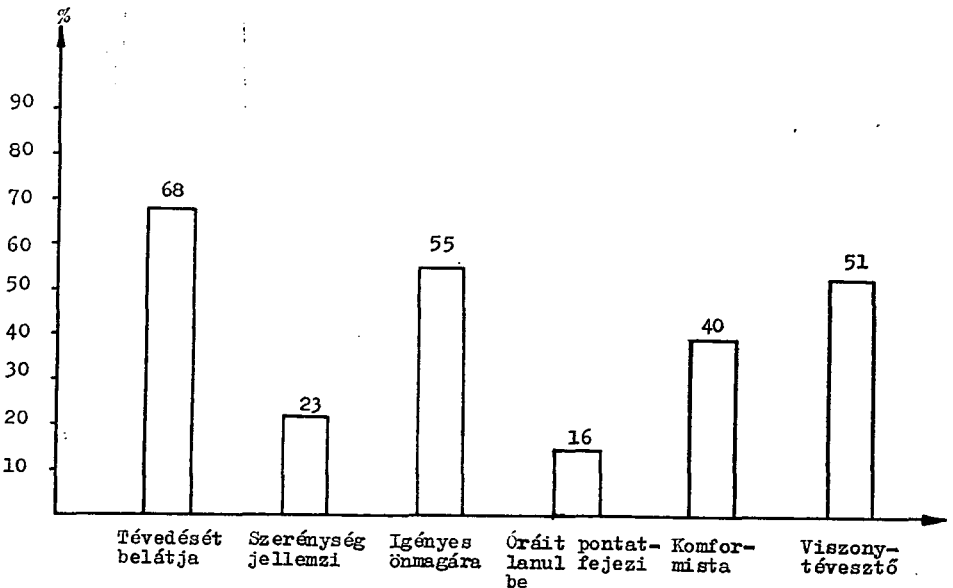
„A boldogság és a siker kulcsa minden életpályán az őszinte, kiegyensúlyozott és megértő magatartás önmagunkkal és másokkal szemben.” (SELYE JÁNOS: Álomtól a felfedezésig Bp., 1967. 186. p.)

Az ember jellemét mindenekelőtt a társadalomhoz, a munkához, más emberekhez, önmagához való domináló viszonyai alkotják! A jellemben az ember erkölcsi arculata nyilvánul meg. Ha a pedagógus jelleme kiegyensúlyozott, akkor ez kedvezően hat egész tevékenységére és magatartására, valamint a tanulókkal való érintkezésére is. Ésszerűen, meggondoltan, felesleges reakciók nélkül tudja a problémákat megoldani, segítőkész, jól tud uralkodni magán. Ellenkező esetben meggondolatlanul, helytelen cselekedetet hajt végre. Vizsgálatunkban a pedagógusok önmagukhoz, tanulóikhoz való erkölcsi viszonyának néhány vonását is elemezzük.

### a) A pedagógusok önmagukhoz való erkölcsi viszonyának néhány vonása

Ha önmagunkat, vagy valaki mást igazán meg akarunk ismerni, azt kell tudnunk róla, hogy eddigi életében élményeinek hatására milyen viszonyt alakított ki önmagával, természeti és társadalmi környezetével. E viszonyok tartalmában megtalálhatjuk mindazt, amit az ember önmagáról, a természetről és a társadalomról hisz és tud, de megtalálhatjuk attitűdjeit, előítéleteit is. A pedagógusok önmagukhoz való viszonyában kiemelt helyen kell említeni a pedagógusok önismeretét, önértékelési szintjét. A saját személyiségének túlértékelése maga után vonja a mások lebecsülését. (3. sz. táblázat)

*A pedagógusok önmagukhoz való erkölcsi viszonyának néhány vonása*



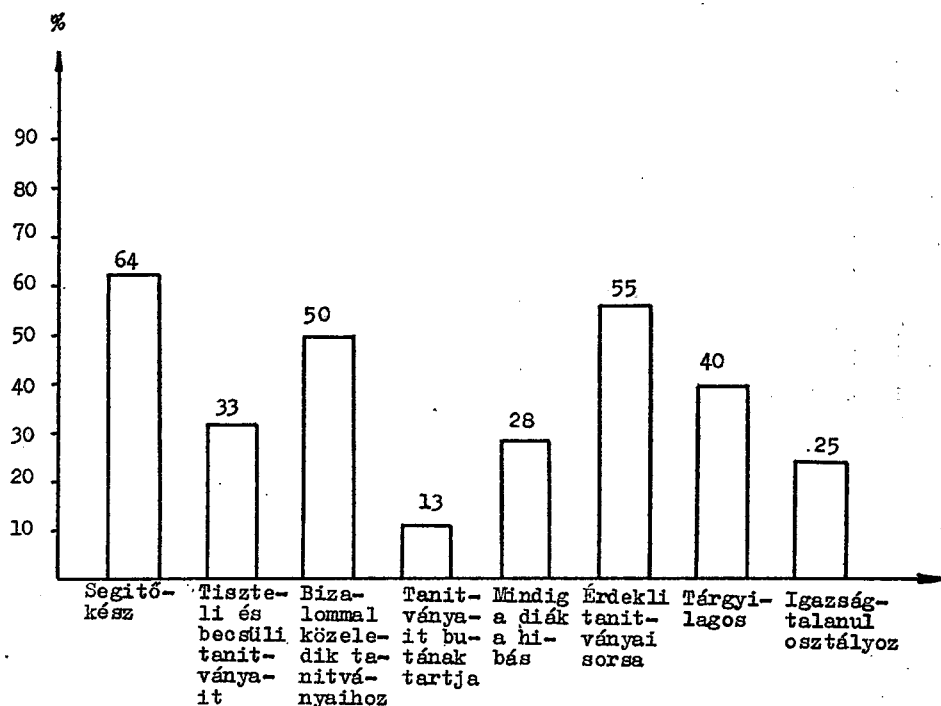
*3. sz. táblázat*



*b) A pedagógusok tanulókhoz való erkölcsi viszonyának néhány vonása*

Feltűnően egységesen nyilatkoztak a tanulók a tanár segítőkészségének, bizalmának említésében (65%, illetve 50%). Említést kell tenni azokról a pedagógusokról (25%), akik igazságtalanul osztályoznak. A tanulók tantárgyakhoz való viszonyát is befolyásolja, a tanulói nyilatkozatok erre utalnak. „Nem jól osztályoz a tanár.” (VI. 10.) „Történelmet azért nem szeretem, mert a tanár néni nagyon szigorú, hamar beír, sokat követel.” (VI. 3.) „Orosz tanár bácsi nem nagyon igazságos, a jobbakkal kivételez.” (VIII. 27.) „A nevelő nagyon szigorú, az jó, de nem igazságos.” (VIII. 25.) Pozitív nyilatkozatok: „Szeretem a fizika tanárt, mert igazságos és jó.” „Matematika tanárt szeretem, mert igazságos, játékos és jószívű.” „A tanárnő igazságos és határozott, véleményét mindig komolyan megmondja.” (4. sz. táblázat)

*A pedagógusok tanulókhoz való erkölcsi viszonyának néhány vonása*



*4. sz. táblázat*

Az igazságtalansághoz kapcsolódik a „mindig a diák a hibás”, a más emberi értéknek lebecsülése, maguk csálhatatlanságának bizonyítása (28%). Az ilyen pedagógusok a tökéletesség látszatát keltik önmagukról.

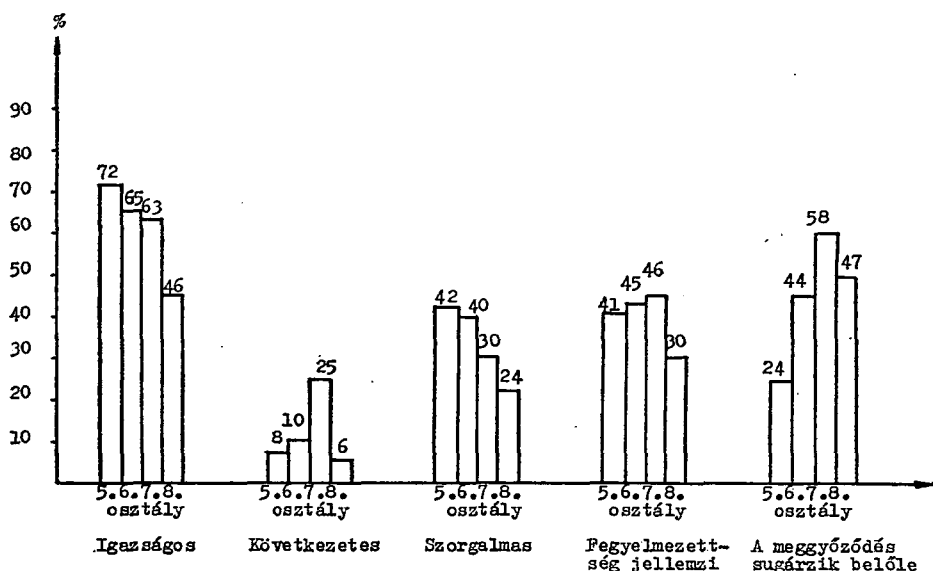
A teljesítmények, tevékenységek folyamatos értékelése elengedhetetlen motiváló tényező az újabb helyes tevékenység végrehajtásához. A pozitív értékelés hiányát említik a tanulók: „nagyon ritkán dicsér” (27%).

c) Az erkölcsi és jellemtulajdonságok néhány legáltalánosabb vonásai

A személyiség tulajdonságai nem korlátozódnak a személyiség csak egyéni sajátosságaira.

Az általános és speciális tulajdonságok meghatározott kölcsönhatást mutatnak. Az ember tulajdonságainak sokféleségéből speciális személyi tulajdonságokként azokat emeljük ki, amelyek meghatározzák, „társadalmi jelentéssel bíró magatartását, vagy tevékenységét” és egész pszichikus arculatát. Vizsgálatunkban összegeztünk néhány olyan tulajdonságot, melyek arra utalnak, hogy mi jellemzi a tanárt, mint embert? Az eredményekhez kérdőív és egyéni beszélgetések szolgáltak alapul, és az 5. sz. táblázat teszi szemléletessé.

*Az erkölcsi és jellemtulajdonságok néhány legáltalánosabb vonásai*



5. sz. táblázat

Nem mondhatjuk megfelelőnek a pedagógusok következetességéről alkotott átlagos 12%-os eredményt. Ez az alacsony százalék bizonyára nem a reális valóságot tükrözi. A grafikon oszlopai szemléletesen mutatják a szorgalomra vonatkozó állítás ok osztályonkénti csökkenését. (42%, 40%, 30%, 24%) Ez az ítéletalkotás a tanulók életkori sajátosságával magyarázható. (Az V. osztályos kevésbé tudatosan figyeli tanára tulajdonságait.)

Fegyelmezettség jellemzi az olyan pedagógust, aki érzelmeinek és indulatainak fékezésére képes, nem reagál azonnal és meggondolatlanul, nem szitkozódik, nem rendez jeleneteket, nem minősít és ítélkezik megfontolás nélkül — nem kiabál. Legyen szigorú, de szeresse a gyereket, legyen megértő, de nem elnéző. Egész lényével, viselkedésével, beszédével éreztesse a külső és belső fegyelmezettségét. Makarenko szerint uralkodjék hangján és arcjátékán, irányítsa saját hangulatát. A vizsgálat alapján a tanárok 41%-át jellemzi a fegyelmezettség. A helyes cselekedetek, a fegyelem kialakítása csak úgy lehetséges, ha a tanárból „meggyőződés sugárzik”,

ha lehet vele vitatkozni, érvekkel operál és nem parancsol. Mint MAKARENKO mondja: a fegyelmet nem lehet pusztán erkölcsi prédikációkkal, magyarázkodásokkal produkálni.

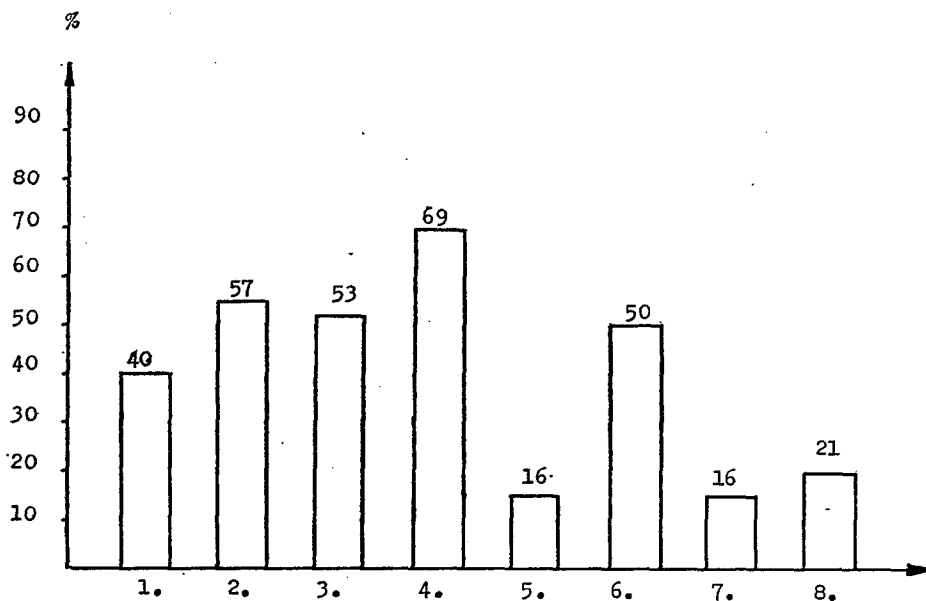
A példakép választása a tanáraik köréből átlagosan 26%, (V. o. 37%, VI. o. 29%, VII. o. 22%, VIII. o. 13%), ami nem mondható megfelelőnek, ha még a nagyfokú osztályonkénti csökkenést is figyelembe vesszük.

### 1.3. A pedagógus személyiség-állapotának főbb magatartásformái

A pszichikus állapotok a pszichikus folyamatok és tulajdonságok közbülső jelenségeként tekinthetők, a pszichikus tevékenység stabil jelenségei és a személyiség egészével összefüggésben vannak. Ez azt jelenti, hogy a pszichikus folyamatok mindig meghatározott állapotok mellett mennek végbe, és az állapotok elválaszthatatlanul összefüggnek a folyamatokkal.

Vizsgálataink összegezett eredményét a 6. sz. táblázatban közöljük.

*A pedagógus személyiségállapotának főbb magatartásformái*



6. sz. táblázat

A grafikon oszlopai (1., 2., 3., 4., 6., 7.) azt jelzik, hogy a pedagógusok igen nagy százaléka pozitív magatartásformákat valósít meg: Együtt örül tanítványaival (40%), van humorérzéke (57%), őszinték lehetnek hozzá, megértő (53%), örül, ha tanulói sikereket érnek el (69%), konfliktusait pozitívan oldja meg: vidám, kedves, közvetlen, őszinte (50%) és azzal, hogy konfliktusait csak 16% oldja meg negatívan: kiabál, gúnyolódik, sértődékeny, türelmetlen, goromba, udvariatlan, megszegényít,

bizalmatlan, szintén arra utal, hogy adekvát módon próbálnak alkalmazkodni a konfliktushelyzetekhez.

Szólni kell viszont az 5. oszlop (szeretet, érzelmi melegség sugárzik tevékenységéből) 16%-áról, valamint a 8. oszlop (nem tud fegyelmezni) 21%-áról.

A tanulóknak szükségük van arra, hogy legyen kihez forduljanak bizalommal tanulmányi, erkölcsi problémáikkal és hogy jól érezzék magukat ha a pedagógus közelében lehetnek. Ehhez fontos az is, hogy a pedagógus mutassa ki nevelői szerepét, mert a tanuló csak így foghatja fel azt.

A kérdőív adatai és a beszélgetés alapján igen sok tanuló említette, hogy zavarólag hat a tananyag megértésében, a tanárral történő kontaktus felvételében, ha a tanár nem tud fegyelmet tartani az órán (21%). Igénylik, hogy az órák élénkek és változatosak legyenek, de a pedagógus mindenkor követeljen fegyelmet, biztos fellépésű legyen.

A tanári magatartás megjelenési formáit a tanulók véleménye alapján a 7. sz. táblázatban foglaltuk össze. (Az életkori sajátosságból adódó eltérések jól megfigyelhetők.)

## **2) A tanárjelöltekben kialakult pedagóguskép vizsgálata**

A társadalmi közvéleményben jogos igényként fogalmazódik meg, hogy a pedagógusképző intézetek hallgatóikat, hivatásukat szerető szakemberekké formálják, akik magas szintű szaktudással, munkájukba vetett hittel, pedagógiai optimizmussal végzik munkájukat. A pedagógusszemélyiség jelentőségét társadalmunk jól ismeri, — sőt — elismeri! De a pedagógusmunka igazi megbecsülését nehezíti, hogy a valódi teljesítményüket a társadalmi környezet „elrejt”.

A pedagógussá válás sajátos szakmai aspektusú folyamat, mely legtöbbször akkor veszi kezdetét, amikor átlépik a pedagógusképző intézmény küszöbét. Pályaválasztásukat befolyásolja családi és iskolai környezetük, szélesebb társadalmi hatások is. Jelentősek a különbségek egyénileg, hogy milyen belső indítékaik vannak a pedagóguspálya kiválasztásában, vannak-e előzetes ismereteik, elképzeléseik, élményeik, milyen sajátos képességekkel és jellemvonásokkal kedzik meg tanulmányaikat!

Jó pedagógussá válni (tartósan annak maradni!) nehéz, felelősségteljes, naponta megújulni tudó életfeladat!

A tanulmány első részében szóltunk arról, hogy a II. évfolyamos hallgatókat (valamennyi szakcsoport képviselve) vontuk be a vizsgálatba, összesen 84 főt. Ennek az évfolyamnak a kiválasztását az indokolta, hogy eddigi tanulmányaik során (pedagógia és pszichológia) és a hospitálásokon alkalmuk volt a pedagógus szemszögéből szemlélni az oktató-nevelő munkát, de még a konkrét tanítást nem kezdték el.

### **2.1. A hallgatók elvárásai a pedagógussal szemben**

Vizsgálatunknak ebben a részében arra voltunk kíváncsiak, hogy a hallgatók milyen személyiségtulajdonságokat szeretnének önmagukban is kialakítani, melyek az általuk is ideálisnak vélt magatartásformák. Másfelől érdekelt, hogy milyen pedagógusok nem szeretnének lenni, melyek azok a tulajdonságok, amelytől mentesek kívánnak lenni gyakorlati munkájuk során.

A főiskolai hallgatók a hivatás gyakorlása közben a legalapvetőbbnek és legfontosabbnak a szakmai tudást tartják (75%). Ezután következik a gyerekek szeretete (64%), melyhez csatlakoztatható a gyermekek megértése (36%), továbbá, hogy

tudjon baráti kapcsolatot kialakítani a tanulókkal (39%). Ezek szolgálhatnak alapul a hivatásszeretnek, majd a későbbi gyakorlat során megnyilvánuló hivatástudatnak. „... A gyerekekkel olyan pozitív viszony, melynek alapja a) a gyerek nem lehet hülye, nem is buktathatom meg! Ha erre effektíve sor kerülne, akkor én rontottam el! Nem jól oktattam, nem keltettem fel az érdeklődését! b) Inkább az egyenjogú partner felé való eltolódás (akárha ilyen korú testvéreimmel bännék).” Igen magas százalékban tartják fontosnak, hogy a tudásukhoz „magasfokú magyarázó képesség” társuljon, úgy megtanítani már az órán a gyerekeknek az új ismereteket, hogy az otthoni munka minimálisra csökkenjen ezáltal (60%).

A kémia, fizika szakosok a magyarázat alapossága mellett a kísérleti bemutatást is elsőrendű feladatnak tekintik.

Az előfordulás gyakorisága szerint azután a sokoldalúság, a magasszintű általános műveltség igényét vetik fel a hallgatók (40%). „A műveltség olyan szinten tartása, illetve fejlesztése, ahonnan biztosan, minden váratlanul felmerülő helyzetben alkotó módon lehet tevékenykedni.”

A jelöltek fontosnak tartják az igazságosságot, az objektivitást a gyerekek munkájának, cselekedeteinek értékelésekor (35%) és ezzel párhuzamosan említik a szigorúságot és következetességet is (34%, 32%). A következő elvárás — vizsgálataink szerint, — hogy legyen határozott (30%), tudjon fegyelmezni (25%), de önmaga munkájában is legyen fegyelmezett, pontos, tervszerű, rendszerezve tanító (26%). A pedagógus úgy éljen, hogy tanítványa előtt példa lehessen (15%).

A pedagógussá válás folyamatában gyarapodnak tapasztalataik, fejlődik gyermekismeretük és mindezek mellett szükséges az is, hogy saját magukat is jól ismerjék, reális önismeretük legyen. Pedagógiai tevékenységük, személyes példamutatásuk ezáltal lesz hatékony és hiteles. A tanár vezető szerepéhez az is hozzátartozik, hogy modell, példa is, akinek viselkedését, egész lényét a gyerekek egy kicsit mindig reprodukálják.

Egyetlen egy hallgató írta, hogy a tanár „megfelelő ideológiai beállítottságú” legyen. Az egyéni és csoportos beszélgetések során kiderült, hogy a hallgatók azért nem jeleztek írásban a világnézet szükségességét, mert ezt természetesnek, magától értetődőnek tartják, hogy csak ilyen hallgatók kerültek be a főiskolára, akiknek meggyőződésévé vált a kommunista világnézet. Még vannak természetesen olyan hallgatók is, akik úgy vélekednek, hogy a tanár szakmailag legyen biztos, eredményesen oktasson, a világnézete nem lényeges. Ezekben a hallgatókban még nem tudatosult, hogy a pedagógus világnézete nem csupán passzív szemlélet, nézetek összessége, hanem állásfoglalás az életről és benne pedagógusi hivatásának alapvető értékeiről, elvszerű, elkötelezett magatartás. Kiemelték még a tanár jó megjelenését (20%), vidámságát, humorát (21%), „Legyen humora és értse a gyerekek humorát is.” A humor a közösségi nevelés számtalan szituációjában értékes segítőkész eszköze lehet a pedagógusnak.

Melyek azok a tulajdonságok, magatartásformák, amelyeket elutasítanak a hallgatók? 45 negatív tulajdonságot, magatartásformát soroltak fel, ezekből azokat választottuk ki, amelyek a legnagyobb gyakorisággal fordultak elő: A közömbösség (36%), durvaság (36%), igazságtalanság (21%), kivételezés (28%), mororvaság (20%), felkészületlenség, türelmetlenség (18%).

„A legkisebb mértékben jellemezheti a pedagógust a hiúság, vaskalaposság, kritika nem tűrése, idegesség, ordítozás, a legtúrheteretlenebb a gyerek megalázása (pláne a többiek előtt, bár itt már nem igen van fokozat), vagy megütése, mint időnként beváló tanítási módszer!”

Nem tartják helyesnek, ha a pedagógus túl engedékeny, vagy túl szigorú, ha nem tud fegyelmezni, felkészületlenül megy be az órára, türelmetlen, pontatlan.

Úgy tűnik, hogy a gúnyolódás, megszégyenítés hatásmechanizmusát a veréshez hasonlítják, melynek során a tanuló szinte megsemmisül és bár pillanatnyi alkalmazkodást eredményezhet, később a személyiségfejlődésben óriási károkat okoz (alattomoság, agresszivitás).

## **2.2. A hallgatók saját tapasztalatainak hatása a bennük kialakult pedagógusképre**

A vizsgálat során jellemezték hallgatóink a legkedvesebb és legellenszenvesebb általános és középiskolai tanáraikat azzal a céllal, hogy megtudjuk, milyen tapasztalatok hatása érvényesült, milyen tulajdonságaik alapján váltak modellé, pozitív preferenciaszeméllé, illetve ellenszenvesebbé ezek a tanárok.

A kiválasztott hallgatók azokat a pedagógusokat jelölik meg kedvenc tanárként, akikre „biztos szakmai tudás” volt a jellemző (45%), „órái élményszámba mentek”, „magával ragadó egyéniség” volt. Nagyra értékelték azokat a tanáraikat, akik szívesen, logikusan, értelmesen magyaráztak (40%), magyarázatukat kísérletek bemutatásával tették még érthetőbbé, összekapcsolták az elméletet a gyakorlattal. „Mindig nagyon változatos órákat tartott ... az ember nem érezte annak az órának a hivatalos ízét, egy közvetlen társalgás, kölcsönös eszmecsere volt.” Fontosnak ítélték meg, ha a tanár tárgyi tudását a legújabb tudományos eredményekkel is gazdagította. „Sok érdekes dolgot mesélt, ami közelebb hozta a tárgyat hozzánk. Egész tevékenységén érződött a velünk szembeni szeretete, a saját tárgyának szeretete.”

Sokra becsülték azokat a pedagógusokat a hallgatók, akik jó szaktanárok, de emellett jó osztályfőnökök is voltak. Szívesen emlékeznek vissza az iskolán, tanítási órán kívül szervezett programokra: nyári táborozás, kirándulás, szakkör, városnéző séták stb. Ilyen alkalmakkor közvetlen, jó kapcsolat alakult ki tanár-tanítvány között, érzelmileg közelebb kerültek egymáshoz (25%). Meglepően sokan említettek (38%) olyan pedagógusokat, akik fáradságot nem kímélve felkészítették tanítványait a felsőfokú intézménybe lépésre és akik azóta is figyelemmel kísérik volt tanítványaik sorsának alakulását. „Azóta is sokszor találkozunk, érdekes dolgokat mesél, tanácsokkal lát el. Nemcsak mint tanárt, hanem mint embert is becsülöm és szeretem.” „... az ő hatására választottam a testnevelés szakot... Később levélben is biztatott, a további versenyzésekhez sikereket kívánt. Nagyon szeretett bennünket.” „Figyelemmel kíséri volt tanítványainak életét (azokét is, akik nem matekkal foglalkoztak későbbi életükben).”

A jellemzéseket áttanulmányozva megállapíthatjuk, hogy a hallgatók a pedagógusokkal szembeni elvárásoknál (milyenen szeretnének lenni) 45 pozitív motívumot soroltak fel, míg a volt tanárok közül válogatva csak 17 lényegesnek tartott motívum szerepel. Ez azt jelenti, hogy már a főiskolai képzés kezdeti szakaszában bővül a pedagógussal szembeni elvárások köre, továbbá az azonos tulajdonságok esetében is az említési gyakoriság növekszik: Míg például az elvárásoknál a szakmai tudást a hallgatók 75%-a, a jellemzésekben 45%-a említi. Vagy az, hogy jól tudjon magyarázni az elvárásoknál 60%, a visszaemlékezéseknél a hallgatók 40%-ánál szerepel.

Érdekes módon az elvárásoknál felsorolt pozitív tulajdonságok nagy részének ellentétje a jellemzésekben az ellenszenves pedagógus magatartási formájaként jelentkezett. Pl.: kivételezés, határozatlanság, nem tudott fegyelmezni, hozzáférhetetlen, megszégyenítő-gúnyoló, kiabálós, verekedő-agresszív, nagyon sablonos egyhangú órák tartása. „Szeretett oktatási eszközei voltak a vonalzó, bot, fapapucs, de a tényszerű sem sajnálta. Gyakran előfordult nála a tanulók közösség előtti gúnyolása. Így örök példaképül szolgál nekem, hogy milyen tanártípussá nem szabad válnom!”

„Ha már nem tudta elviselni a fegyelmezetlenséget, akkor szinte önkívületi állapotban kiabált és eltörte a mutatópalcát az asztalon.” „A tananyagot teljesen a könyv szerint tanította, ... az órai szemléltetés a térképben kimerült, esetleg a könyv ábráját elemezte még.” „Tanítványai számára hozzáférhetetlen volt.”

Nagyon ellenszenvesnek találták azokat a volt tanárokat, akik tőlük túl sokat — sokszor magolást — követeltek, ők maguk keveset nyújtottak. Több vizsgálat bizonyítja, hogy a fiatalok szemében igen fontos az a tény, hogy a tanár elvárásai és tettei — cselekedetei között létezik-e összhang. A szakmai ismerete, magas műveltsége mellett a tanártól elvárják, hogy jól magyarázzon, változatos, élménygazdag órákat tartson, követeljen kellő fegyelmet, következetes és magabiztos, igazságérzete magasan fejlett legyen. A pedagógus hatása olyan formáló erő, amely egyértelműen és döntően meghatározza a tanulók iskolához, tanuláshoz, társakhoz, felnőttekhez való viszonyát.

### Összefoglalás

Dolgozatunk céljában megfogalmazott feladatoknak megfelelően megállapításaink a következők:

A pedagógusképzés akkor éri el igazán célját, ha minél több pedagógiai szituáció átélésére nyílik lehetősége a főiskolai tanulmányok során a hallgatóknak. Ennek megvalósulását elsősorban abban látjuk, ha sokkal több időt tölthetnének a gyerekek között: „gyermekközelség” biztosítása.

Úgy ítéljük meg, ahhoz, hogy hallgatóinkban a főiskola befejeztével mind több pozitív tulajdonság épüljön be, szükséges, hogy az oktatók magatartása, szemlélete, egyéni példamutatása hatást gyakoroljon a hallgatók gondolkodásának, munka- és hivatásszeretetének, erkölcsi felfogásának és módszerének alakulására.

A főiskolai hallgatók pedagógiai és pszichológiai kulturáltságának fejlesztése érdekében alaposan felül kellene vizsgálni a hallgatók pedagógiai-pszichológiai felkészítését, hogy a jövő pedagógusai a holnapi feladatok ellátására orientáltabbak legyenek.

A képzés további szakaszaiban tudatosítani kell a hallgatókban a kommunista világnézet szükségességét, hogy a közös célok eléréséhez nélkülözhetetlen a pedagógus tudatformáló nevelőmunkája, ideológiai-politikai felkészültsége.

Szükségesnek tartjuk a hallgatók pedagógiai képességeinek fejlesztését a képzés folyamán: megfigyelőképesség, pedagógiai képzelet, az igényesség (szigorúság), pedagógiai tapintat, megosztott figyelem, szervezési képességek.

7. sz. táblázat	5. o. n = 147	6. o. n = 112	7. o. n = 137	8. o. n = 100	Össze- sen	%
— tetszik tanárain tudása	87	45	65	29	226	46
— érthetően magyaráznak	129	69	105	69	372	75
— megértem a tanyagot	73	37	50	29	189	38
— gyakran szemléltetnek	66	59	84	58	267	54
— az órán elsajátítom az anyagot	60	30	49	23	151	30
— érdekesen magyaráznak	80	57	80	42	259	52
— szeretik tantárgyukat	72	60	69	48	249	50
— az órákon jó hangulat uralkodik	64	39	57	44	204	41
— tanáraink között találom meg példaképemet	54	32	30	13	129	26

	5. o. n=147	6. o. n=112	7. o. n=137	8. o. n=100	Össze- sen	%
— soha nem kapunk olyan leckét, amit nem magyaráz meg	109	73	71	49	302	60
— ha valamit nem értünk újra magyarázza	109	79	95	69	342	71
— mindig derűsek az órák	40	23	31	27	128	26
— Úgy érzem, szeret tanítani	80	54	71	42	247	50
— mindig pontos	60	51	62	29	202	40
— igazságos	99	73	87	46	305	61
— szigorú, de szeret bennünket	106	67	94	62	328	66
— megértő, de nem elnéző	38	32	64	31	165	33
— következetes	13	12	34	6	65	13
— őszinte	86	65	81	52	284	57
— belátja saját tévedését is	112	73	89	64	338	68
— szorgalmas	62	45	43	24	174	35
— szerény	33	24	36	20	113	23
— udvarias	79	45	48	28	200	40
— segít tanítványainak	116	79	97	61	353	71
— becsüli tanítványait	55	38	49	22	164	33
— egyénileg is foglalkozik velük	67	56	52	46	221	44
— nem kivételez	84	62	62	46	254	51
— tárgyilagosan osztályoz	53	50	77	17	197	40
— segít a felelőnek	97	57	59	68	281	56
— óráira mindig pontosan készül	81	65	86	45	277	55
— érdeklí tanítványai sorsa	90	56	68	59	273	55
— közvetlen	27	17	40	18	102	20
— együtt örül nekünk	109	71	86	55	321	65
— van humorérzéke	80	58	81	63	282	57
— örül sikereinknek	98	87	95	61	341	69
— őszinték lehetünk hozzá	76	57	66	55	254	51
— megértő	85	63	83	48	279	56
— könnyen lelkesedik	26	8	29	8	71	14
— érzelmi melegség árad belőle	27	12	29	13	81	16
— vidám	91	49	69	58	267	54
— kedves	104	79	82	61	326	66
— órakon csak azt kell elismételni, amit a tanár mond	17	12	24	16	69	14
— saját véleményünkre nem kíváncsi	23	9	29	17	78	16
— a magolók érvényesülnek	12	3	13	11	39	8
— csak a tananyagot közli	11	9	19	10	49	10
— a lényeges dolgok kiemelése elmarad	8	2	9	3	22	4
— az órán csak részben értem meg a leckét	30	26	49	40	145	29
— unalmasan magyaráz	10	8	33	31	82	17
— nem szemléltet	5	8	13	7	33	6
— csak szóbeli magyarázat van	11	10	20	11	52	10
— csak otthon értem meg a leckét	8	5	20	10	43	9
— az órák egyhangúak	15	8	30	26	79	16
— félek a tanulástól	11	2	13	3	29	6
— teljesen elbizonytalanodom	4	4	9	5	21	4
— félek tanáraimtól	8	6	19	9	42	8
— gorombák	9	3	15	8	35	7
— gúnyosak	6	4	16	17	43	9
— igazságtalanul osztályoz	20	14	42	46	122	24
— szorongást érzek, ha az iskola eszembe jut	8	3	15	5	31	6
— túlzottan elnézők	6	3	11	4	24	4
— megszégyenítnek	7	9	24	12	52	10
— nem következetes	3	—	9	2	14	3



	5. o. n=147	6. o. n=112	7. o. n=137	8. o. n=100	Össze- sen	%
— mindig a diák a hibás	25	27	54	33	139	28
— nagyon ritkán dicsérnek	29	22	49	30	132	27
— főleg csak szid	7	6	14	7	34	7
— erőszakos	2	2	12	5	21	4
— a diákot mindig butának tartja	7	8	33	17	65	13
— udvariatlan	6	1	5	3	15	3
— nem segít tanítványainak	3	3	8	4	18	3,6
— az órát pontatlanul fejezi be	11	5	27	37	80	16
— összejátszik a diákkal	9	7	35	16	67	13
— bizalmatlan	—	4	30	1	35	7
— sértődékeny	4	12	23	25	64	13
— elveszi önbizalmamat	4	2	10	8	24	4
— nem tud fegyelmezni	19	12	36	38	105	21
— kiabál	31	16	25	24	96	19
— barátságtalan	10	3	13	11	37	7
— nincs humorérzéke	9	8	26	17	60	12
— türelmetlen	20	20	34	31	105	21

### Irodalom

- ÁGOSTON GYÖRGY—VESZPRÉMI LÁSZLÓ, 1967. A pedagógusok magatartásának hatása a tanulók teljesítményeire egy vizsgálat tükrében. Pedagógiai Szemle, 3, 198—209. p.
- FERGE SZUZA, 1979. A pedagógusok önértékelése. Valóság, 11.
- GÁDORNÉ DONÁTH BLANKA, 1977. A tanár-diák kapcsolatról. Tankönyvkiadó, Bp.
- JANOWSKI, ANDRZEJ, 1971. A tanári irányítási stílus és a normák kialakulása. Problemy Opiekunczo Wychowawcze, No. 10.
- KELEMEN LÁSZLÓ, 1967. A pedagógiai pszichológia alapkérdései. Tankönyvkiadó, Bp.
- KERÉKGYÁRTÓ IMRE, 1974. A nevelői magatartás. Módszertani Közlemények, 5. sz.
- KERÉKGYÁRTÓ IMRE, 1968. Az ideális tanár diákvallomások tükrében. Pedagógiai Szemle, 3. sz.
- KESSEL, W., 1970. Tanárjelöltek és óvónőképző intézeti hallgatók hivatástudatának vizsgálata. Probleme und Ergebnisse der Psychologie.
- KÉRINÉ SÓS JÚLIA, 1969. Tanárok élete és munkája. Akadémiai Könyvkiadó, Bp.
- KLINKER—STOPPERAM, 1970. Az eredményes pedagógus a tanulók személyes tapasztalatai tükrében. Probleme und Ergebnisse der Psychologie, No. 34.
- KUZMINA, N. V., 1963. A pedagógiai képességek kialakulása. Tankönyvkiadó, Bp.
- MAKARENKO művei V. kötet 164. oldal.
- ORMAI VERA, 1962. Különböző nevelői magatartásformák hatása egy osztály tanulóinak a tantárgy iránti érdeklődésére és munkafegyelmére. Magyar Pedagógia, 4. sz. 382—417. oldal.
- RUBINSTEIN. SZ. L., 1964. Az általános pszichológia alapjai. Akadémiai Kiadó, Bp.
- RÓKUSFALVY PÁL—STULLER GYULA—KELEMENNÉ, 1981. Pedagógusszemélyiség és tanárképzés. Tankönyvkiadó, Bp.
- RYANS, D. G., 1964. Tanári magatartásformák és tulajdonságok vizsgálata.
- UNGÁRNÉ, KOMOLY JUDIT, 1978. A tanító személyiségének pedagógiai-pszichológiai vizsgálata. Akadémiai Kiadó, Bp.
- VECZKÓ JÓZSEF, 1967. Adatok a tanulók iskolához való viszonyának pszichológiai vizsgálatához. Acta Universitatis Szegediensis Sectio Pedagogica et Psychologica, 11.
- ZRINSZKY LÁSZLÓ, 1972. Tanár-diák viszony. Nyári Egyetem, Szeged.

### CHARAKTERISTIK DER VERHALTENSFORMEN DER LEHRER IM SPIEGEL DER MEINUNGEN VON LEHRERN UND STUDENTEN

MÁRIA BAKACSI-GULYÁS— ISTVÁN VARGA

Die zwei Autoren betonen in der Einführung der Studie, dass die heutzutage vorgehenden gesellschaftlichen Änderungen auch die Anforderungen dem Pädagogen gegenüber modifizieren. Es ist ein neuer, aber sehr bedeutsamer Wissenschaftszweig, die Pedentologie in der Entwicklung begriffen, die in Pädagogenforschung eine wichtige Rolle haben kann.

Mit den durchgeführten Untersuchungen hatten sie das ursprüngliche Ziel, die gegenüber den Pädagogen gestellten Anforderungen zu analysieren sowie die tägliche Übung zu prüfen. Es ist ihr Bestreben, die aufgedeckten Zusammenhänge mit der Meinung der Studenten der Pädagogischen Hochschule zu vergleichen, bei denen die Entfaltung der Pädagogenpersönlichkeit jetzt im Gange ist.

Das Verhalten der Pädagogen wurde nach Meinung der Studenten in mehreren Sphären, so zB. intellektuellen, moralischen und Verhaltenssphären analysiert.

Die Untersuchungen summierend wird es festgelegt das wahre Ziel der Lehrerbildung kann nur dann erreicht werden, wenn die Studenten während ihrer Studien Möglichkeiten haben, je mehr pädagogische Situationen mitzuerleben.

## **ОСОБЕННОСТИ ФОРМ ПОВЕДЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПО ОТЗЫВАМ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ**

**БАКАЧИНЭ МАРИЯ ГУЛЯШ—ИШТВАН ВАРЯА**

В начале своей работы авторы подчёркивают, что в результате различных изменений, происходящих в современном обществе, изменяются и требования, выдвигаемые к педагогам. Формируется новая отрасль науки, называемая педентологией, которая может играть большую роль в изучении личности и деятельности педагогов.

Целью исследования, проведённого авторами; является анализ требований, выдвигаемых к педагогам, а также осуществление этих требований на практике. Данные, полученные в результате исследования, авторы сравнивают с мнением студентов пединститута, у которых педагогическая личность только начала формироваться.

На основе мнения студентов поведение педагогов рассматривалось авторами в различных сферах: в интеллектуальной, моральной сферах и в сфере поведения.

В результате анализа авторы пришли к выводу, что обучение и воспитание педагогов достигнет своей подлинной цели только в том случае, если студентам во время учёбы необходимо будет решать целый ряд сложных педагогических ситуаций.

## ÉRTÉKEK SZEREPE A FŐISKOLAI HALLGATÓK HIVATÁSRA NEVELÉSÉBEN

DOMBI ALICE

A szocialista iskola csak úgy tudja betölteni értékközvetítő szerepét, ha olyan pedagógusok állnak a katedrán, akik életvezetésük orientatív tényezőjének a társadalom által elfogadott értékrendszert tekintik. A személyiség pszichikus struktúráját figyelembe véve az értékorientáció a pszichikus fejlettségre mutató tényező, amelynek alapján képet lehet kapni a személyiség értékbeállítódásáról.

VÁRINÉ SZILÁGYI I. (1978) szerint: „Értékorientáción olyan érzésmileg hangsúlyos kognitív struktúrát értünk, amely egyfelől az egyén értéktudata (a társadalmi értékek elsajátított tudata), másfelől a különböző társadalmi szituációk által befolyásolt tényleges viselkedése között közvetít.” Felhívja a figyelmet arra is, hogy az értékírányultság és az értékeknek megfelelő cselekvés között nincs mindig összhang. Az értékbeállítódás és ennek cselekvési megfelelője számos tényező függvénye. (Személyiségbeli feltételek, referenciacsoport hatása, nevelés.) Ez utóbbi hangsúlyozott szerepet kap az értékelsajátítás tudatbeli és magatartásbeli visszatükröződésében.

MURÁNYI M. (1974) azt fejtegeti, hogy az értékek „orientáló preferenciák”, amelyek az egyéni életvezetés meghatározóivá válnak.

Az értékorientációkban benne foglaltatik a társadalmi és egyéni jelleg. A társadalom által preferált értékek elfogadását át- meg átszövik az egyén élettapasztalatai, érdekeinek, szükségleteinek rendszere. A leendő tanári személyiségek nevelésének központi kérdése a szilárd értékorientációk kialakítása, melynek segítségével felismerik az igazi értékeket, ez tudatukat és életvitelüket megfelelően befolyásolja. A pedagógus nagymértékben hozzájárulhat ahhoz, — ahogyan KONCZ J. (1973) megfogalmazza — „hogy a tanulóknak a külső értékmérő normák belső értékmérő normákká váljanak a társadalmi termelésre való felkészítés során”.

Lényeges megjegyezni, hogy a leendő pedagógus személyiség értékorientációs rendszerének megítélésakor szem előtt kell tartani azt, hogy az egyén hogyan ítéli meg, miként éli át, és hogyan valósítja meg saját — a társadalom által tőle elvárt — szerepét.

### A vizsgálat feladatai és módszerei

A filozófiai értékfogalmat alapul véve, értékhordozónak tekintettünk minden olyan elemet, amely a pedagógus hivatással való azonosulását segíti, amely alkalmassá teszi, hogy modellként, példaként szolgáljon tanítványai körében, hogy értékátszármasztató funkciójának megfeleljen.

Vizsgálatunkban abból indultunk ki, hogy az értékorientáció a személyiség környezetéhez való értékelő viszonyulásának, magatartásmódjának alapvető pszichikus diszpozíciója, amely lehetővé teszi az értékek interiorizálódását, és alapvető

lehetőséget nyújt az értéktudat és értékelő magatartás közötti összhang megvalósításához. Az értékorientáció fejlesztésének alapvető eleme az értékrendszer összevetőinek, irányának, megnyilvánulási formáinak ismerete.

Kutatási célként az értékorientáció és tevékenység-preferencia összefüggéseinek vizsgálatát jelöltük meg. Ennek megfelelően hipotézisünk a következő volt.

1. A főiskolai hallgatók leendő pályájukkal kapcsolatos értékorientációit jelentősen befolyásolják a társadalom által megfogalmazott és elfogadott értékek, ugyanakkor érvényesülnek helytelen szemléletet tükröző elképzelések is.
2. A személyközi kapcsolatok, a szakcsoportban kialakult véleményrendszer hatást gyakorol az értékek elfogadottságára, illetve egy-egy csoport értéktudatára és értékelő magatartására.

A vizsgálat célkitűzését figyelembe véve az alkalmazott kutatási módszerek (megfigyelés, egyéni és csoportos, megtervezett és spontán beszélgetés, értékorientációs kérdőív, tevékenység-preferencia vizsgálat) a téma többoldalú megközelítését szolgálták. Ezt kiegészítették a statisztikai feldolgozó módszerek.

A vizsgálatot főiskolánk II., III. és IV. éves hallgatói körében 1979 és 1982 között végeztük. A hallgatók hivatáshoz való viszonyát kutatva, a téma olyan aspektusával is foglalkoztunk, amely a hivatástudatot mint értéket közelíti meg. Kíváncsiak voltunk arra, hogy hallgatóink esetében a pedagógussal szemben támasztott, a társadalom által elfogadott értékek preferenciája hogyan alakul, és mennyire képesek biztonságosan tájékozódni az értékek világában. Jelen tanulmányban nem kívánunk kitérni a vizsgálati anyag egészének ismertetésére, csupán néhány kérdés kiemelésére vállalkozunk.

A minta összetételének alakulása véletlen volt, mivel önkéntesség alapján alakultak ki a vizsgálatban részt vevő csoportok. Az évfolyamonként 200-as nagyságrendű populációra kiterjedő minta érvényességi köre nem túl nagy, de bizonyos következtetések levonását lehetővé teszi.

### **A pályaválasztási indítékok értéktartalma**

A folyamatos adatgyűjtés során a fentieknek megfelelően tájékozódunk a tanárjelöltek előzetes, pályával kapcsolatos értéktapasztalatairól, pedagógushivatással összefüggő értéktartalmak szintjéről, értékirányulásukról, az értékekkel való cselekvő azonosulásuk tendenciáiról.

Meglátásunk szerint a pedagógusjelöltek értéktudatára hatással vannak korábban szerzett értéktapasztalataik, az intézményes keretek között érvényesülő orientációk, s mindezeket a személyiség saját értékrendjének meghatározott rendszerén szűri át, s vagy elfogadja, interiorizálja, vagy módosítja, illetve elutasítja.

A hallgatók pályaválasztásában szerepet játszó tényezők rámutatnak az igazi értékek elfogadottságának és az értékjelző irányok orientáló voltának arányaira. (1. sz. táblázat) Az igazán értékes válaszokat azok a hallgatók fogalmazták meg, akik a gyermekszerepet, a személyiségalkítás feladatait, a pályához szükséges adottságok meglétét és a választott szak szeretetét említették. Ezt tartalmazzák a táblázatban található, a pálya lényegére utaló és a pedagóguspályával való azonosulás összefoglaló motívumai. Érdekes megfigyelni, hogy ezek aránya a negyedéves hallgatók esetében nagymértékben megnövekedett. A pályaválasztás óta eltelt idő, s a közben szerzett tapasztalatok befolyásolják a válaszokat — ahogyan ez a hallgatókkal történt beszélgetések során kitűnt. A hallgatók 79%-ánál tehát az említettek mint a pedagóguspályával kapcsolatos értékorientációs rendszer egyre szilárdabb összetevői szerepeltek.

# PÁLYAVÁLASZTÁSI INDÍTÉKOK

Motívumkörök	Válaszok száma					
	II	III	IV	Ö	%	R %
A pálya lényegére utalás	92	90	118	300	36	51
Azonosulás a pályával	12	23	132	167	21	28
Közvetett hatás	40	30	29	198	24	33
Közvetlen hatás	28	28	18	74	9	12
Külső szempont	22	48	12	52	10	14
				821	100	

(A %-os adatoknál a viszonyítási alap az összmotívumok száma; R % esetén pedig a hallgatók számához viszonyítottunk: 593) [1. sz. táblázat].

A motívumkörök az alábbi választási indítékokat foglalták magukban.

A pálya lényegére utalás: a választott szak szeretete,  
a pedagógiai munka szeretete,  
meglevő adottságok.

Azonosulás a pályával: ez a pálya érdekel legjobban,  
csak pedagógusként tudom elképzelni életem,  
gyermekem nélkül nem lesz teljes az életem.

Közvetett hatás: szüleim, rokonaim foglalkozása,  
tanáraim hatása,  
más felnőttek hatása,  
barátok példája.

Külső szempont: sikeres felvételi vizsgára itt volt a legtöbb lehetőségem,  
ezt a pályát ismerem legjobban,  
több szabadidő.

Az egyéb tényezők között a hallgatók többek között a következő nem kevésbé lényeges jegyeket sorolták fel:

- sokszínű munka,
- közlési, meggyőzési vágy,
- társadalmi felelősség,
- műveltséggyarapítás lehetősége.

Ha a motívumköröket részleteznénk, akkor megfigyelhető lenne, hogy az első választási indítékcsoportban első helyen a választott szak szeretete szerepel. Ezt követi a harmadik csoportba tartozó tanári hatás, majd ismét a pályával való azonosulás alapvető feltétele, a pedagógiai munka szeretete. Felmerül azonban a kérdés, hogy vajon milyen előzetes pedagógiai tapasztalatokra épül ez a motívum. Érdemes lenne ezt részletesebben megvizsgálni, több oldalról megközelíteni, az értéktudat oldaláról megvizsgálni.

A szaktárgy szeretete mint indíték rámutat arra, hogy a hallgatókban az „ismeretcentrikusság” a mérce. Ez utal arra is, hogy a pályáról alkotott kép még alakítandó. Természetesen a hivatásérzet formálásához elsősorban ismeretekre, élményekre van szükség, olyanokra, amelyek a pálya iránti tartós vonzalmat megteremtik, amely kisebb nehézségek, problémák felmerülésekor sem szűnik meg. Egyes tanári személyiségek, illetve az iskolai légkör pozitív vonásai is felhívhatják a figyelmet a pedagóguspálya értékeire, s ezáltal indíttatást adhatnak a pályára lépéshez.

### A jó pedagógus személyiségében rejlő értékekről

Ami a pedagógushivatással kapcsolatos értéktartalmakat illeti, a hallgatók elképzelésében a jó pedagógus tulajdonságai az életvezetés orientatív tényezőjeként szerepelnek. A hivatástudattal rendelkező pedagógus sok tulajdonságát sorolták fel a hallgatók, amelyek kiegészítik az előző kérdésre adott válaszaikat. Ezek a jó pedagógus személyiségét meghatározó pszichikus tulajdonságokra, a pályával való azonosulásra, a szakma szeretetére, a munkamódra, a szakmában való, elmélyülés igényére, a beleélés képességére, a rátermettségre utalnak.

Az érvényes társadalmi preferenciák, a hagyományosan elfogadott értékek mellett helyet kapnak — kisebb mértékben ugyan — az újabb igényeknek megfelelő jellemzők, pl. a kapcsolatteremtés képessége és az igényes, hajlékony, rugalmas gondolkodás.

#### A JÓ PEDAGÓGUS TULAJDONSÁGAI

(A leggyakrabban előforduló hat tulajdonság)

Tulajdonságok	Válaszok					
	II	III	IV	Ö	%	R%
Tudást átadó képesség	175	191	126	492	24	83
Gyermekszeretet	82	143	190	415	21	70
Felelősségtudat	72	128	185	385	19	65
Szaktárgy szeretete	125	181	56	362	18	61
Megértés	26	72	89	187	9	32
Türelem	71	27	79	177	9	30
				2018	100	

(A %-os adatoknál a viszonyítási alap az összes tulajdonságok száma; R% esetén pedig a hallgatók számához viszonyítottunk: 593) [2. sz. táblázat].

Hallgatóink által leginkább előnyben részesített értékek a gyerekkel kapcsolatos tevékenység, az oktatás, nevelés formái által meghatározott lehetőségek. Fentiek kiegészülnek még a szociabilitás, felelősségvállalás, önkontroll, intellektuális hatékonyság, flexibilitás, társadalmi hasznosság, más emberek szükségletei, motivációi, tapasztalatai iránti érdeklődés hangsúlyozásával.

#### A tevékenység-preferencia jellemzői

Véleményünk szerint a pálya eredményes gyakorlásához szükséges értékek megjelenési formái alapját képezik a leendő pedagógusok értékközvetítő, értékfejlesztő és értékmegvalósító szerepének. A tevékenység-preferencia vizsgálat sajátos formáját alkalmazva, az értékválasztás és értékelő magatartás összefüggéseit kutatva, a hivatáshoz való viszony erkölcsi oldalát kívántuk megközelíteni.

A hallgatóknak elsőként tíz mondról kellett véleményt nyilvánítaniuk. A mondválasztás módszere jó segítséget nyújt a személyiség értékírányulásának és orientációnak megismerésében. A mondasok olyan tartalmúak voltak, amelyek egyrészt pozitív értékjelzőként értelmezhetők, másrészt azonban tartalmuk elutasítása képezi a helyes értékválasztást. A kiválasztott mondasok egy része az élet bármely területére érvényes, így a pedagógushivatáshoz is kapcsolható, más része viszont speciális, pedagógus magatartást befolyásoló gondolatokat tartalmaz. Egyes

esetekben elég nagyarányú volt az értékválasztás szóródása. Ezt mutatták a „Hallgatni arany” és „A pedagógusnak mindig úgy kell élni, hogy viselkedésében senki se találjon kivetnivalót.” mondások. A hallgatók válaszaiban előbukkantak ambivalens értelmezések is: „Egyetértek, de a valóságban nem megvalósítható!!”

A nevelői személyiség kialakulásában nagy szerepet játszanak az értékelő magatartást motiváló attitűdök, amelyek az alapvető tevékenységi készség letéteményesei, mondhatjuk úgy is, hogy a motiváció elindítja, az attitűd pedig megszabja a cselekvés irányát. — Duró L. (1982) Nagyon nagy jelentőségű a pedagógusjelöltek tapasztalatszerzési tevékenysége és az előttük álló példák szerepe.

A pedagógus értékelő megnyilvánulásai elősegítik tanítványai értékek iránti fogékonyságának kialakulását. Az értékorientáló funkció begyakorlásának jó formája a képzés során a problémafelvető szituációk alkalmazása.

Az értékválasztást és értékelő magatartást igénylő pedagógiai helyzetek az értékekkel való cselekvő azonosulást igényelték. Tapasztalataink szerint ezek jól elősegítették a fent említett három funkció (értékközvetítő, értékfejlesztő és értékmegvalósító) érvényesülését. A problémahelyzetek felismerésének, biztonságos megoldásának igénye az orientációs irány tudatos meghatározását és megvalósítását jelentette. Az erkölcsileg helyes döntést igénylő helyzetek megoldása nem mutatott szignifikáns különbséget. Az értékelési minták spontán vagy tudatos összehasonlítása útján az értékválasztás és értékelő magatartás összhangjában többnyire helyesen döntöttek a hallgatók.

Más a helyzet pl. a nevelési gyakorlaton konkrétan megtörtént szituáció elemzése esetében. Itt az alaphelyzet az, hogy a gyerekek idősebb pajtásnak, „havernak” tekintik a velük levő tanárjelöltet, így nem megszokott módon, a „kis tanár nénit” tekintélynek nem elismerve, fordulnak hozzá kéréssel. (Vegyen neki cigarettát!) A helyzet megbeszélésekor a véleményük különbözőek voltak, egyesek a bizalom jelének, mások nagymértékű tiszteletlenségnek tekintették, s alapvetően helytelen, meg nem engedhető, túl engedékeny viszonyt tételtek fel a tanárjelölt és a gyermekcsoport között. Ez utóbbinak igen nagy számú igénylése jelzi az ezzel kapcsolatos feladatokat.

A szituációk jellemző megoldási módjai egységes kategóriák felállítását tették szükségessé. Lássuk példaként egy olyan helyzet megoldásait, amelyben a tanulók előre megtervezetten vagy spontán módon kezdik zavarni az órát.

### SZITUÁCIÓ MEGOLDÁSOK

Megoldási módzatok	Válaszok %
Humoros, a gyerekeket lefegyverző megoldás	28
Tréfás, az értékátadó funkciót szem előtt tartó megoldás	25
Merev, elutasító megoldás	17
Erélyesen leintő megoldás	10
A rendbontást észre nem vevő megoldás	8
Erkölcsei normára hivatkozó megoldás	7
Gunyoros, cinikus megoldás	5
	100

(A %-os adatokat a hallgatók számához viszonyítottuk.) [3. sz. táblázat].

A hallgatók válaszait a legjellemzőbb jegy alapján soroltam be a fent említett kategóriákba. Figyelemre méltó a jó hangulatot kihasználó (humoros, tréfás), és a vidámságot elutasító (erélyesen leintő, gunyoros, merev elutasító) megoldások összetétele. (53% és 33%)

A helyzetek hatékony megoldását illetően elmondhatjuk, hogy a kreatív személyiségű tanárjelöltek jártak sikerrel. A kreatív jelzőt a szituációkat sokrétűen elemző, a megoldási módok variációit felsoroló, esetleg abban az ötletességnek, a megszokottól eltérőnek domináns szerepet szánó hallgatókra értjük. Ezeknek a tanárjelölteknek a pályával kapcsolatos attitűdje tárgyilagos, reális.

A másod- és negyedéves tanárjelöltek véleménye között két elemzési szempont szerint szignifikáns különbség van, mégpedig a szituációkkal kapcsolatos válaszvariációk száma és a problémahelyzetekben rejlő konfliktusok észlelése tekintetében. Arányaiban a problémák percepciója felsőbb évfolyamon nagyobb arányú, s a gyakorlati tapasztalatok színesítette válaszvariációk száma is nagyobb.

A mondásokban és szituációkban foglalt értékítélet, illetve potenciálisan jelenlevő értékválasztás lehetőséget nyújtott a hallgatók gondolatvilágának, pedagógiai gondolkodásmódjának, orientációit motiváló érzelmi életének megismeréséhez. Ugyanakkor meg kell jegyezni, hogy jelen módszer csak az értékekkel való cselekvő azonosulás tendenciáinak feltárására alkalmas. (A pedagógiai gondolkodásmód, látásmód fejlesztésének kérdéseivel egy korábbi tanulmányomban foglalkozom. Vö. Felsőoktatási Szemle, 1982. 7—8. sz.)

### **Az értékközvetítő szerep fontosságáról**

A pedagógus a társadalmi értékek közvetítésével formálja a tanulók személyiségét. Magatartásával tudatosan vagy spontán módon értékközvetítő szerepet tölt be. A nevelési helyzetekben azonban sok egyéb tényező is jelen van. A környezeti hatások, a családi milieu, a referenciacsoport mind-mind befolyásoló tényező.

Jellemzője, s egyben értékes vonása e korosztálynak a fogékonyság, a problémák iránti érzékenység, a kritikusság a társadalmi, erkölcsi, magatartásbeli értékek vonatkozásában. Nem mindig problémamentes ezek egyensúlyának kialakítása. Hallgatóink, mint a korukbeli fiatalok is általában, hajlamosak az egyedi jelenségek túlértékelésére, általánosítására, vagy a dolgok leegyszerűsítésére. Így kerül sor az elhamarkodott, vagy ellentmondásos döntésekre. Ez arra mutat, hogy vannak esetenként ellentétek az értéktapasztalati bázis és az értékorientálás közvetítette elvárt értékmegvalósítás között.

Az önálló értékelési rendszer hallgatóinkra jellemző formája az egyéni nevelési stílus kialakítására irányuló törekvés. Ennek kísérő jelensége az egyre erősödő kritikai szellemű beállítódás. Éppen ezért nagyon nagy szerepük van az értékelési mintáknak, amelyek a reális értékelő beállítódás és a kritikai szellem egyensúlyát segítenek megteremteni.

A vizsgálat segítséget nyújtott abban, hogy hallgatóink belátták, hogy a nevelés, a nevelő alapvető feladata az, hogy az igazi értékhordozó hatások erősítse, s az ezzel ellentéteseket gyengítse, illetve igyekezzen a megfelelő értékrend megismeretetésével, elfogadtatásával kiszűrni a társadalmi értékekkel szemben álló hatásokat.

### **Néhány következtetés**

Vizsgálatunkat a tényfeltárás igényével folytattuk, szem előtt tartva a továbblépés, a fejlesztés lehetőségeit.

A feltevésekben megfogalmazottak igazolást nyertek, amennyiben a főiskolai hallgatók pedagóguspályával kapcsolatos képében a társadalmilag preferált értékek



dominálnak. A jelzések arra mutatnak, hogy az érték kategóriák elfogadottsága és a személyiség beállítódását irányító volta egyre konkrétabb és határozottabb lesz a felsőbb évfolyamokba lépve.

Ami a hipotézisben megfogalmazott csoportok közötti értéktudati, illetve értékelő magatartásbeli különbséget illeti, elmondhatjuk, hogy vannak, — többnyire nem alapvető — eltérések. Ezek a pedagógusi látásmód, gondolkodásmód, a különböző tapasztalatokon alapuló csoportszemléletmód eltérő voltából adódnak, megfelelő módszerekkel alakíthatók. Hozzá kell azonban tenni, hogy ez legtöbbször nem szükséges, sőt inkább káros lenne, hiszen ezzel a pedagógus magatartás sokszínűségének vetnénk gátat.

A további teendők meghatározásakor figyelembe kell venni, hogy a leendő pedagógus személyiségek kialakulásának folyamatában ható értékek, normák, viselkedési módok a „pedagógusszerep” elsajátításában a meghatározott értéktartalmú és személyközi viszonyrendszert feltételező csoporthatásokon keresztül érvényesülnek. A pedagógus életvitelében az értékek mint orientáló preferenciák jelennek meg, amelyek egyrészt döntésekben, választásokban nyilvánulnak meg, másrészt az életvezetés, magatartás meghatározóivá válnak. Mindehhez az értelmi, érzelmi és akarati szférára való tudatos ráhatás együttese szükséges.

Hallgatóink cselekvő értékazonosulásának fejlesztése, ehhez a gyakorlóterep biztosítása alapvető feladatunk. Mindez feltételezi az értéktudat-fejlesztő munka megújítását. Ennek lehetőségeként említhető az értékelő viszonyulás különböző módszerek segítségével való alakítása kognitív, affektív és konatív szinten. Ezt követően az orientáló preferenciák pedagógusi viselkedési mintáinak követése, a sajátos nevelői attitűdök kialakításának segítése a feladat.

A továbbiakban tervezzük az értékorientáció szabályozó funkciójának vizsgálatát a pedagógusszereppel való azonosulás folyamatában a leendő tanárok értékátadó, értékmegvalósító funkcióját figyelembe véve.

## Irodalom

- ÁGOSTON GY., 1970. Az emberi sokoldalúság marxista eszménye. A szocialista személyiség nevelése és a közösség. Magyar Pedagógiai Társaság. Bp. 13—22. o.
- DARÓCZI S., 1980. A nevelési tényezők érték hordozó és információ-közvetítő szerepéről. Pedagógiai Szemle. 7—8. sz. 619—627. o.
- DURÓ L., 1980. A pályaválasztási értékorientáció mint pszichológiai probléma. Vizsgálatok a pályaválasztási értékorientáció körében. Pedagógus Továbbképző Intézet. Kecskemét. 6—26. o.
- DURÓ L., 1982. Az értékorientáció pedagógia-pszichológiai vizsgálata. Acta Universitatis Szegedensis Sectio Paedagogica et Psychologica 24. 270. o.
- FARKAS E., 1980. Erkölc, érték, nevelés. Tankönyvkiadó. Bp. 170. o.
- GÁSPÁRNÉ ZAUNER É., 1978. Mondásválasztás. Akadémiai Kiadó. Bp. 213. o.
- HANKISS E., 1977. Érték és társadalom. Elvek és utak. Magvető Könyvkiadó. Bp. 393. o.
- KONCZ J., 1973. Az állami oktatás ügye a novemberi határozat után. Társadalmi Szemle. 10.
- LÉNÁRD F., 1981. Emberismeret a pedagógiai munkában. Tankönyvkiadó. Bp. 239. o.
- MURÁNYI M., 1974. Az értékorientációk fejlesztése. Pszichológia-nevelőknek. Tankönyvkiadó Bp. 118. o.
- VÁRINÉ SZILÁGYI I., 1978. Értékorientációk vizsgálata — konfliktushelyzetben. 75. éves az MTA Pszichológiai Intézete. Bp. 178—187. o.

## **ROLLE DER WERTE IN DER ERZIEHUNG ZUR PÄDAGOGISCHEN BERUFUNG DER HOCHSCHÜLER**

**ALICE DOMBI**

Die Zentralfrage der Erziehung der zukünftigen Lehrerpersönlichkeiten besteht in der Ausbildung fester Wertorientierungen, mit deren Hilfe die wahren Werte zu erkennen sind. Dadurch werden Bewusstsein und Lebensführung der zukünftigen Lehrer entsprechend beeinflusst.

Die unter den Hochschülern des II., III. und IV. Jahrganges durchgeführten Untersuchungen der Autorin dienen der Aufdeckung des Verhältnisses zwischen der Wertorientierung und Tätigkeitspräferenz in Bezug auf die Wertorientierung und aktive Identifizierung mit Werten.

## **РОЛЬ ЦЕННОСТЕЙ В ВОСПИТАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРИЗВАНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДИНСТИТУТОВ**

**АЛИЦЕ ДОМБИ**

Одним из важнейших вопросов воспитания личности педагога является формирование у студентов правильных ценностных ориентаций, при помощи которых они могут распознавать продлинные ценности, которые, в свою очередь, оказывают влияние на их сознание и образ жизни.

Исследования, проведенные автором среди студентов II-ого, III-его и IV-его курсов пединститута служат для раскрытия связей между ценностной ориентацией и преференцией деятельности в отношении ценностной ориентации и деятельного отождествления с ценностями.

## A MUNKÁRA VALÓ BEÁLLÍTÓDÁS PEDAGÓGIAI PSZICHOLÓGIAI VIZSGÁLATA

HELEMBAI KORNÉLIA

### A téma időszerűségéről

A társadalom fejlődésének alapja a munka. Az egyéni életút értelmét, célját a társadalmi munkamegosztás rendszerébe való konfliktusmentes beilleszkedés adja meg. A beilleszkedés, amely a pályaszocializáció része, a személyiség kiteljesedésének az az objektív folyamata, amely során az egyén elsajátítja és begyakorolja, továbbá átörökíti a társadalom felhalmozott értékeit, gondolkodási, viselkedési stb. módozatait, amelyek meghatározzák a társadalomban betöltendő helyét.

A szocializációs folyamat az egyén egész életét végig kíséri, amikor mindenki valamilyen mértékben és formában megvalósítja önmagát. Az lenne kívánatos mind az egyén, mind a társadalom részéről, hogy mindez minél magasabb szinten valósuljon meg a munka segítségével.

A tanulói személyiség formálására irányuló pedagógiai és pszichológiai tevékenység sokrétű feladatrendszerében fontos szempont a fiatalok munkához való viszonyulásának, ún. munkamagatartásának állandó fejlesztése. E szerteágazó és bonyolult feladatok megvalósítására való törekvés feltételezi a tanulók által végzett munka személyiségalkotó hatásának figyelembe vételét. E nevelőhatás rendszerének céltudatos irányítása magában foglalja az ifjúság munkára való beállítódásának pedagógiai-pszichológiai megismerését is.

### A munkára való beállítódás fogalma

A beállítódás fogalmát a pszichológiai szakirodalom eltérő módon értelmezi és alkalmazza. Integrált meghatározásnak tartjuk, amelynek értelmében „a beállítódás tapasztalat révén szerveződött mentális és idegi készenléti állapot, amely irányító, vagy dinamikus hatást gyakorol az egyén reagálására mindazon tárgyak és helyzetek irányában, amelyekre az attitűd vonatkozik” (Halász—Hunyady—Marton, 1979).

A munkára való beállítódás fogalmát szintén különbözőképpen használják a szerzők. Ezek alapján a munkára való beállítódás tartalmának feltárt pszichikus struktúráját a következőkben foglalhatjuk össze: *A személyiség munkához való viszonyulása a tudatosult munka folyamatában, amely a munkafegyelmet is magában foglalja, a munka kollektivitásában és a munka szeretete iránt tanúsított magatartásában nyilvánul meg.*

A munkára való beállítódás területei szoros kapcsolatban állnak egymással. Ezért a tanulók munkára nevelésének folyamatában célunk, hogy e komponensek minél magasabb szintre fejlődjenek és közöttük megfelelő harmónia alakuljon ki.

A tanulók munkára való beállítódása lényeges mértékben eltér a felnőttek munkához való viszonyulásától. Az iskolai korosztály fő feladata ugyanis a tanulás, ezért a munkára való beállítódásuk társadalmi kifejeződési formái csak részben tükröződnek vissza „szabályszerűen”.

A munkára nevelés területén elért eredmények megismerésének egyik lehetősége, ha elemezzük a tanulók munkára való beállítódásának szintjét, valamint annak indíték- és értékháttérét.

### Hipotézisek és kutatási feladatok

Az empirikus adatok mennyiségi és minőségi elemzésének segítségével megvizsgáltuk, hogy milyen mértékben és szinten realizálódnak a munkára nevelés alapvető céljai és követelményei, amelyek általános és speciális feladatokból adódnak.

Tapasztalataink alapján feltételezzük, hogy az egészségügyi szakiskolai tanulók munkára való beállítódásában a következő sajátosságok mutatkoznak meg, amelyek feltárása egyben a kutatás feladatait is jelzi.

1) A munkára való beállítódás összetevői változnak a hároméves képzés során, valamint a beállítódás dimenzióinak elrendeződését feltehetően kedvezőtlen irányban befolyásolja a korai ifjúkorban még érezhető bizonyos fokú labilitás. Továbbá szoros kapcsolatot tételezünk fel a munkára való beállítódás indítékai, értékorientációs háttére és a munkához való viszonyulás fő faktorai között.

2) A munkára való beállítódás indítékai a képzés során feltehetően jelentősen változnak, a motívumok változása pozitív tendenciát mutat a munkához való viszonyulás fő faktoraival összefüggésben; a motívumok grafikus ábrázolásából azok jellegzetességeire következtethetünk.

3) Feldatunknak tekintettük a tanulók értékbeállítódásának feltárását is mivel véleményünk szerint a tanulók értékrendszere évfolymonként jelentős eltérést mutat, s egyre relevánsabbá válik a választott hivatással. A tanulók értékrendszerének alakításában igen nagy szerepük van a munkavégzés során jelentkező újszerű és erős érzelmi hatásoknak.

4) Végül az egészségügyi szakiskolai tanulók munkára való beállítódásának főbb típusait kívánjuk megfogalmazni a munkabeállítódás komponenseinek egymáshoz való viszonya alapján.

### A vizsgálat módszerei

Munkánk során többféle vizsgálati módszer együttes alkalmazására tettünk kísérletet (anamnézis, exploráció, kérdőív, teszt, attitűdskála). A munkára való beállítódás feltárására kérdőívet szerkesztettünk. A munkára való beállítódás három fő területét különítettük el és minden összetevőt öt-öt itemre bontottunk fel. Így az egyes területek megosztlása a következő:

— A *tudatosult munkavégzés*, vagy másképpen *munkafegyelem* magában foglalja a választott pálya jellegéből adódó tevékenység lényeges jegyeire utaló kérdéseket (pl. a gondos munkavégzést, igényességet, pontosságot a tevékenység során, a közös tulajdon, továbbá a munkaeszközök védelmének tudatosulását).

— A *kollektivitás* jelentőségének felismerésére vonatkozó kérdések érintik a segítőkészség megnyilvánulását, a közösségi magatartás hatékonyságát ugyanúgy mint a felelősségvállalást a magatartásért. Tartalmazzák továbbá a közösség iránti tisztelet és figyelmesség jegyeit, az egyén és a társadalom érdekének összehangolására vonatkozó kérdéseket.

— *A munka szeretetével* kapcsolatos kérdések köre utal a pálya által nyújtott megelégedettség fokára, büszkségre és szeretetre a hivatás iránt, az önmegvalósítás lehetőségének számbavételére és a tevékeny aktivitásvágyra a munkavégzés során.

A röviden vázolt területek munkánk gerincét alkotják elméleti és gyakorlati szempontból egyaránt. Az összeállított vizsgáló eszköz támaszkodik a tanulók önálló véleményalkotásának igényére. Ezért kérdéseinket a konkrét munkavégzésüket, életkörülményeiket és tapasztalataikat figyelembe véve fogalmaztuk meg.

A kérdőív összeállításánál a hagyományos skála-technika felhasználásával öt fokozatot alakítottunk ki a három fő területhez tartozó kérdések mindegyikére. Így a három faktorhoz 5—5, tehát összesen 15 kérdés tartozik. A pontértékek alapján csoportokon belül teljesítmény-kategóriákat képeztünk, amelyekkel tulajdonképpen az adatfeldolgozást végeztük.

A kutatómódszertani hiányosságokat igyekeztünk kiküszöbölni. Ezért kontrollként a mérőlapon szereplő valamennyi kérdésre indoklást is kértünk a tanulóktól. Így a kérdőív feldolgozása során nem csupán kvantitatív, hanem kvalitatív szempontokat is érvényesíthettünk.

Az empirikus tapasztalataink alapján a beállítódás strukturálisan szerveződik, azaz a beállítódás-összetevők (így munkára való beállítódás is) meghatározott szerkezetet alkotnak. Kutatásainkban a facettenelmélet alapgondolatát felhasználva öt szintet különítettünk el az egészségügyi szakiskolások munkához való viszonyulásában.

A tanulók munkára való beállítódásának indítékrendszerét pedig a Henning-féle „motívumstruktúra” vizsgálati módszerrel közelítettük meg (Henning, 1966). A vizsgálat során hat motívumot választottunk ki, amelyek a következők:

- 1) A végzett munka szeretete, öröme.
- 2) A szakismeretek és a szaktudás bővítésének lehetősége.
- 3) A munkatársak (és ápoltak) által a megbecsülés érzése.
- 4) Mások problémáin való segítség igénye.
- 5) Felelősségteljes munkavégzés, mint elvárás.
- 6) Munkaerőhiánnyal küzdő területen való munkavégzés vállalása.

E motívumok a pozitív munkára való beállítódás követelményeinek egymással szorosan kapcsolódó paramétereit reprezentálják. A felsorolt területekből itemeket képeztünk az  $\frac{N(N-1)}{2}$  képlet segítségével. Így tulajdonképpen minden egyes motívum egyszer minden másikkal kapcsolatban áll. Ezen elv alapján 15 lehetőség adódik esetünkben is. A 15 egységen belül minden motívum vagy az első vagy a második helyen fordul elő.

A tanulóknak azt a feladatot adtuk, hogy ezen itemek közül válasszák ki azt a hatot, amelyek pályakívánságaiknak leginkább megfelelnek.

E vizsgálat célja valójában abban állt, hogy meghatározzuk a tanulók munkára való beállítódásának motívumait, a motívumok struktúráját (a kapcsolatok jellegét, azok intenzitását stb.).

A munkára való beállítódás értékorientációs hátterét kérdőív segítségével tártuk fel. Felhasználtuk továbbá munkánkhoz a tanulók dolgozatait, amelyeket a munkához való viszonyulás és a pályaorientáció összefüggéseiről írtak. Ezen kívül folyamatosan megfigyeléseket végeztünk tanítási órákon, és a tanulók gyakorlati foglalkozásain. Az egyéni és csoportos beszélgetések, valamint az iskolai dokumentáció tanulmányozása ugyancsak bővítette a témára vonatkozó ismereteinket.

## A vizsgált minta főbb jellemzői

Kutatásainkat a kecskeméti Egészségügyi Szakiskolában végeztük, vizsgálatunkba valamennyi évfolymát és osztályát bevontuk. (Évfolyamonként három-három osztály, összesen 288 leánytanuló). Az iskola körzete Bács-Kiskun megye egészére kiterjed. Mindez azt jelenti, hogy a szakiskolába kerülő gyermekek eredményei, beilleszkedésük jellege stb., igen eltérő.

A szülők foglalkozása többségben szakmunkás, betanított-, illetve segédmunkás. Származásukat tekintve a legalacsonyabb a szellemi dolgozók és kisiparosok gyermekeinek aránya.

Kedvezőtlen nevelési tényező az apák (16,3%) és az anyák (15,8%) hiánya, amelynek fő oka az elhalálozás, illetve a még gyakoribb válás. Jelentős ezen túl a különböző betegségek miatt leszázalékoltak száma is, amely minden tizedik családot érint.

A felvetett nevelésszociológiai tényezők ismerete még inkább arra ösztönöz, hogy az egészségügyi szakiskolai tanulók munkához való viszonyulásával kiemelten kell foglalkoznunk.

Az egészségügyi szakiskola jellegénél fogva nem hasonlítható össze minden tekintetben az azonos időkeretben képző iskolákkal. Elsősorban a munkatevékenység jellege az, amely jelentősen eltérő, azaz itt a tanulóknak első osztálytól kezdve ápolási, gondozási feladatokat kell elsajátítaniuk és ténylegesen elvégezniük.

A rendelkezésre álló hároméves képzési idő alatt a tanulókkal el kell sajátíttatni mindazokat az ismereteket, amelyek a pálya eredményes megkezdéséhez szükségesek. Ezen túlmenően a tanulókat fokozatosan el kell juttatni arra a szintre, hogy megfelelő kapcsolatteremtő és -tartó képességgel rendelkezzenek, valamint képesek legyenek megfelelő szintű empátiás magatartás megvalósítására a különböző életkorú emberek ápolása, gondozása során. Ehhez feltétlenül szükséges az ápolónői pályán nagyfokú kiegyensúlyozottság és érzelmi stabilitás, továbbá emocionális tolerancia is.

Az egészségügyi szakiskolai tanulók életkora az ifjúkor kezdeti szakaszára esik (14—17 évesek). E tény részben kedvező, mert társul a fiatalok ismeretszerzési és önállósulási törekvéssel. Másfelől az „én-keresés” sérülékeny korszaka is még, amely a nevelők részéről nagy türelmet és megértést igényel.

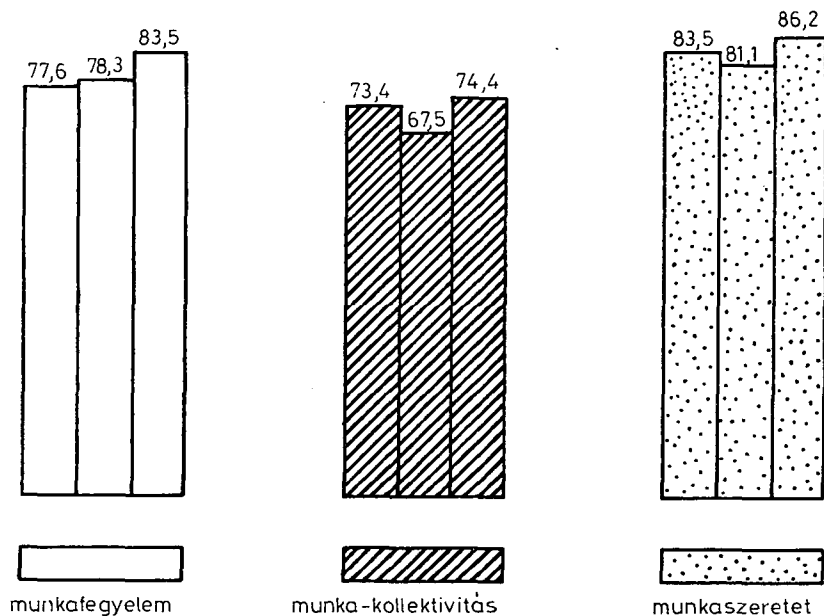
### 1) Az egészségügyi szakiskolai tanulók munkára való beállítódása

Az egészségügyi szakiskola tanulóinak munkára való beállítódása a komplex nevelési folyamat eredményeként jön létre. A munkához való viszonyulás többszörösen összetett és tartalmilag magasan strukturált képződmény, amely a tanulók munkamagatartásában és tevékenységében konkretizálódik.

A munkára való beállítódás évfolyamonként változik, egyre magasabb szintre emelkedik. Míg az első két évben, pontosabban az első osztályban általánosan, a másodikban mérsékeltebben a munkához való viszonyulás mutatói széles skálán mozognak. A tanulmányok utolsó évében a beállítódás összetevői minőségileg magasabb fokon integrálódtak. Ugyanakkor a munkavégzés motivációs rendszere a tanulmányok megkezdésétől kezdve ütemesen differenciálódott, illetve a munkavégzés szerepe és súlya egyre kifejezőbbé vált.

## A szakiskolások munkavégzési indítékai

Vizsgálataink alapján megállapíthatjuk, hogy az egészségügyi szakiskolai tanulók munkára való beállítódásának dimenziói és a munkához való viszonyulásuk indítékai között 0,05% valószínűségi szinten az összefüggés szignifikáns.



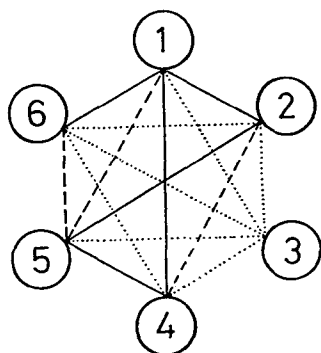
1. ábra

Az indítékok tekintetében a munkafegyelem és a kollektivitás csoportnál a korreláció 0,63, a munkafegyelem és a munkaszeretet között 0,66, a kollektivitás és a munkaszeretet között 0,58.

Az iskolai szintű összehasonlítás lényeges és értékes következtetéseket eredményez. Ugyanakkor kevés ahhoz, hogy a korosztályra vonatkozó általános összefüggéseket állapítsunk meg. Ezért célszerűnek látszik inkább az indítékok változásának menetét nyomon követni és figyelemmel kísérni a változásokat évfolyamonként is.

Az első éves egészségügyi szakiskolai tanulók munkához való viszonyulásának motívum-struktúráját a 2. sz. grafikon szemlélteti.

2. sz. grafikon: Az I. éves tanulók munkára való beállítódásának indítékai.



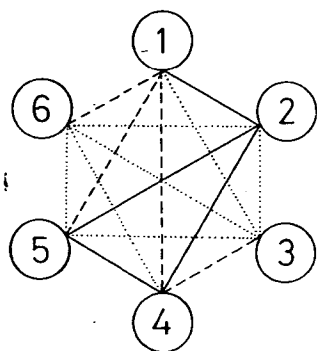
2. ábra

A motívumok összefüggései:

35%-ig .....  
 36—50% — — — — —  
 50% felett —————

Az első osztályos tanulók indítékai között a munka szeretete áll az első helyen és ehhez szorosan kapcsolódik a szaktudás megszerzésére irányuló törekvés. Szembetűnő a harmadik egység, pontosabban a kollektivitás egyik iteme („a munkatársak és az ápolott betegek részéről megnyilvánuló megbecsülés”) lazább kapcsolódása a többi területhez. Ez abból adódik, hogy az első osztályos tanulók nem rendelkeznek még tapasztalatokkal e téren, a munkavégzés is iskolai körülmények között zajlik, mindenekelőtt bemutatótermekben folyik a képzés. Itt ugyanis a tanulók az egyes munkafogásokat részleteiben sajátítják el és gyakorolják be.

3. sz. grafikon: A második osztályos tanulók indítékrendszere.



3. ábra

A motívumok összefüggései:

35%-ig .....  
 36—50%-ig — — — — —  
 50 % felett \_\_\_\_\_

Az első év a csoport és az osztályközösség kialakulásának időszaka is, éppen ezért a közösségi tevékenység és annak indítékrendszere még alacsonyabb szintű.

A második évfolyamon az előző évhez képest megerősödik a végzett munkáért való felelősségérzet. Ez főként a korábban végzett rendelőintézeti és bölcsődei gyakorlatok eredményeként alakul ki és válik fontos tényezővé már a második tanév elejétől.

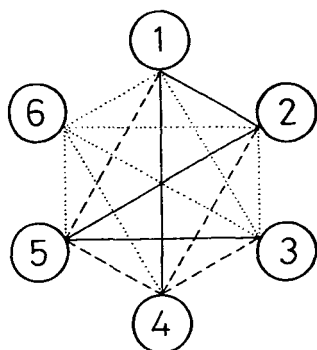
A vizsgálati eredmények alapján úgy látjuk, hogy a második osztályos tanulók választásaiban központi helyet foglal el a szakismeretek elsajátítására való törekvés (ezt egyébként három erős kapcsolat jelzi). Az előző évfolyamhoz viszonyítva tehát eltérést jelent az is, hogy a tanulók egyre nagyobb szerepet tulajdonítanak a tanulásnak és erősödik a közösség szerepe is a munkavégzésben.

A végzős tanulók indítékrendszerében a differenciálódás tovább folytatódik és a gyakorlati lehetőségeikkel, konkrét munkájukkal egyre inkább adekvátabbá válik. A munkához való viszonyulás indítékai itt már határozott mértékű tudatosságot tükröznek és ezáltal tulajdonképpen elérik a kívánt szintet.

A nevelőmunka szempontjából igen lényeges, hogy a tanulókkal már az első évben szükséges elmélyíteni a kollektív munkavégzés és az egymás megbecsülésének igényét. A harmadéveseknél a viszonylag kis mértékű 6. item részint felhívja a figyelmet arra, hogy a választott munkaterület iránti elhivatottság lassan mélyül s egyben arra is, hogy a gyakorlóterületeknek igen nagy szerepük van a szakmai hivatástudat formálásában. A végzős osztályok tanulóinak munkavégzési indítékai egyértelműen tükrözik és hangsúlyozzák azt a tényt, hogy a szakiskola betölti a pályára nevelési feladatait, de elsősorban a gyakorlóterületektől függ a növendékek munkához való viszonyulásának további alakulása.



4. sz. grafikon: A harmadik osztályos tanulók indítékai



4. ábra

A motívumok összefüggései:

36%-ig .....  
 65—50% — — — — —  
 50% felett \_\_\_\_\_

### A szakiskolai tanulók munkához való viszonyulásának értékorientációs tényezői

A tanulók értékrendszerének alakításában jelentős szerepet játszik a végzett munka, illetve a munka végzéséből következő hatások rendszere.

Vizsgálataink során kérdőíves felmérés formájában mértük a tanulók értékrendjét. A kapott eredményeket összefüggésbe hoztuk a szakiskolai tanulók munkára való beállítódásának általános dimenzióival és a munkához való viszonyulás motívumrendszerével.

Elsődlegesen arra kerestünk választ, hogy a tanulók mit tartanak jelentősnek választott pályájukkal kapcsolatban. A válaszok összegezése alapján az alábbi sorrendet kaptuk a tanulói elvárások tekintetében:

- 1) A munkában talált öröm (81,59%)
- 2) A munkatársak megbecsülése (75%)
- 3) A mindennapos feladatok lelkiismeretes teljesítése (72,91%)

A választott pályával kapcsolatos elvárások aspektusából jelentős eltérések tapasztalhatók évfolyamonként. Az első évesek tekintetében talán az a legszembetűnőbb, hogy a tanulók többsége a harmadik helyen jelöli a munkában talált örömet (67,5%). Ezt követően a munkatársak megbecsülését láthatjuk, az első helyen viszont a mindennapos feladatok lelkiismeretes teljesítése áll.

Ezek alapján tehát a tanulók tényleges tevékenységének megfelelő értékorientációs háttérrel állunk szemben. Ezt a megállapításunkat arra alapozzuk, hogy a tanulók elsődlegesen a velük szemben támasztott tanulmányi követelményeknek igyekeznek megfelelni. Lényegesnek tartjuk továbbá azt is, hogy a válaszokban a kollektivitás a második helyen szerepel (az indítékok esetében viszont az utolsó). Mindezt azzal indokoljuk, hogy az általános iskolából a középiskolába való átmenet során a tanulók igyekeznek új tevékenységüknek megfelelni, valamint gondot okoz számukra az új osztályközösség kialakítása is.

Az első osztályos tanulók harmadik helyen jelölték a munkában talált örömet. A tanulókkal folytatott kiegészítő és egyéni és csoportos beszélgetések alapján arra a következtetésre jutottunk, hogy a tényleges értékek kialakításában igen fontos

szerepük van a területi gyakorlatoknak. A gyakorlótermekben végzett foglalkozások ugyanis nem nyújthatnak alkalmat az „igazi” munkavégzési élmények megszerzésére és kialakítására.

A második évfolyam tanulóinak értékrendje változást mutat az előzőhöz képest. Elsősorban a „munkában talált öröm”, majd a „munkatársak megbecsülése” és végül a „mindennapos feladatok lelkiismeretes teljesítése” áll.

Az értékkorientációk és a motívumok változása a másodévesek körében csaknem teljes azonosságot mutat. Itt a tanulók már részben rendelkeznek az „igazi gyakorlatok élményével”, ugyanis másodéven már heti egy napos bölcsődei gyakorlaton vesznek részt. A tényleges és rendszeres munkavégzés a munkára való beállítódás értékkorientációs hátterét is lényegesen módosítja, valamint az indítékokra is erős befolyást gyakorol. Ugyanakkor figyelemre méltó, hogy második évben a „munkában talált öröm” és a „munkatársak megbecsülését” jelző második hely között 15,39%-os az eltérés, azaz ezen érték jelentősége megnövekedett és az életkorhoz és a tevékenységhez viszonyítva jónak mondható. A harmadik helyen jelölt „mindennapos feladatok lelkiismeretes teljesítése” a másodikos tanulók értékrendjében szintén fontos helyet foglal el.

Az utolsóéves tanulók munkához való viszonyulásának értékkorientációs összefüggései nem térnek el jelentősen az előző évfolyamhoz képest. A legfőbb változás az, hogy a munka szeretetének és a munkatársak megbecsülésének választása jóval közelebb került egymáshoz, párhuzamosan halad a motívumok választásával.

Az egészségügyi szakiskolai tanulók értékkorientációjának vizsgálata alapján összegezve megállapíthatjuk, hogy a fiatalok munkavégzési indítékai és értékbeállítódása között szoros kapcsolat áll fenn. Az egyéni értékrend legkevésbé az első osztályos tanulóknál kifarrott. A második évben viszont jelentős átstrukturálódást tapasztaltunk e tekintetben, azaz az értékkorientációk egyre adekvátabbakká válnak. Végül a harmadévesek értékei a leginkább reálisak és ezáltal alapvetően meghatározzák a munkához való viszonyulásuk sajátosságait is.

### **A tanulók munkára való beállítódásának főbb típusai**

Az eddig feltárt ismeretek alapján az egyes csoportok kialakításánál a fő rendező elvek a következők:

- a beállítódás faktorainak funkcionálása;
- az egyes dimenziók kvantitatív és kvalitatív jellemzői;
- a beállítódás-faktorok sorrendje és a munkára való beállítódás strukturális sajátosságai;
- a munkavégzés motivációs bázisa és az egyéni értékrendszer.

E szempontok figyelembevételével igen sok csoportot, azon belül típust tudunk kialakítani, ugyanakkor a teljesség igényét korántsem tudjuk teljesíteni. Így célszerűnek látszik tekintettel lenni a fenti alapelvekre és ún. operacionalizált típusokat fogalmazunk meg, mégpedig a közvetlen gyakorlati felhasználhatóság érdekében.

Míndezen alapján öt fő munkára való beállítódási típust különíthetünk el:

1) A legoptimálisabb csoportba azok a tanulók tartoznak, akiknek valamennyi munkára való beállítódás-területe jól fejlett és egy, vagy néhány közülük kiugróan magas szintet ér el. Valamennyi faktor fontos e tekintetben, talán csak sorrendi kérdések merülhetnek fel. Az első osztályos tanulók 1,8%-a, a második osztályosok 4,4%-a és a végzősök 5,4%-a tartozik e csoportba.

2) A második típus legalább egy területen jó eredményt és többségében is megfelelő teljesítményt, esetenként közepes szintet feltételez. Szerintük nemcsak mennyiségileg, hanem minőségileg is különbözik az előző kategóriától. Ugyanakkor a pályaspecifikus sajátosságok hasonlóképpen fontosak e csoportnál is, amelyek alapvetően meghatározzák a munkára való beállítódás irányát és tartalmát. Ide sorolhatók a harmadévesek kevés kivétellel és a másodéves fiatalok többsége is. E csoportban az elsőévesek viszonylag kis számmal szerepelnek.

3) A „közepes” kategória annyi jelent, hogy az egyes részösszetevők legalább az átlagos szintet elérjék, néhány esetben jobb, esetenként pedig gyengébb eredményvel. Központi elem e vonatkozásban a gyógyító munkára való beállítódás mértéke és jellege. E csoportot többségében a másod- és főként az első éves tanulók alkotják.

4) Gyenge a munkához való viszonyulása azoknak a tanulóknak, akiknek munkabeállítódása többségében az átlagosnál alacsonyabb. E csoportba tartozóknál lehetséges egy-egy területen jobb eredmény, de az összesített eredmények szintje végül is nem éri el az előbbi kategória alsó határát. Viszonylag kevés tanuló tartozik ebbe a csoportba, mégis a munkára való beállítódásuk gyenge színvonala egyéb nevelési nehézségekre is rámutat. (Első évfolyamon a tanulók 3,6%-a, második évben 2,2%-a, harmadik osztályosok 1,1%-a sorolható ide.)

5) A nagyon ritkán előforduló negatív típus minden tekintetben, tehát valamennyi részkérdésben a kívánalmak alatt marad. E csoportba tartozó fiatalok között egyébként más problémák, sőt zavarok is fellépnek, amelyek megoldása nélkül nem lehetséges kedvező eredmény elérése. E beállítódás típus kizárólag csak az első osztályosok között fordul elő (0,9%). Legtöbb esetben e tanulóknál a pályára való alkalmasság felülvizsgálata válik szükségessé.

Az általunk bemutatott típusok ún. „alaptípusok”, amelyek kölcsönhatásban állnak egymással, az elkülönítésük is csupán hipotetikusán lehetséges. Így a típusok csak kismértékben és általánosan tükrözik a valóságban létező, igen sokféle és bonyolult előfordulási módokat. Ugyanakkor a bemutatott típusok többszörösét is felsorolhattuk volna, hiszen az sem lenne teljes, mert folyamatos kiegészítést igényelne. Az oktató-nevelő munka orientálása szempontjából azonban ezek ismeretét a hiányosságok ellenére is hasznos kiindulópontnak tekinthetjük.

### Összegezés

Vizsgálataink alapján hipotéziseink nagyrészt beigazolódtak. Az egészségügyi szakiskolai tanulók munkára való beállítódásának alapvető tendenciái megfelelnek az életkori fejlődés követelményeinek. Ezen túlmenően még inkább fontosnak tartjuk azt, hogy a tanulók munkához való viszonyulása a szakiskolai tanulmányok során pozitív irányban változik.

A munkára való beállítódás indítékai összhangban vannak a tanulók általános személyiségfejlődésével. Az első és második évben elsődlegesen a homogén motívumok fejlődnek, míg a végzős osztályok tanulói esetében a strukturális összefüggések általában dinamikusabban megmutatkoznak.

Az egészségügyi pálya iránti vonzódást megmutató értékjelzők összességében jól tükrözik a tanulók értékbéállítódásának általános sajátosságait. A fiatalok értékrendje évfolyamonként, sőt osztályonként is jelentősen különböző. Feltételezésünknek megfelelően az egyéni értékrend kialakulásában fontos szerepük van a gyakorlati munkavégzés során jelentkező újszerű és érzelmi jellegű hatásoknak.

A postpubertás kori személyiségfejlődés dinamikus változásai csak rövid időre és átmenetileg módosítják kedvezőtlenül a fiatalok munkamagatartását. E korban

a személyiség magasabb szinten történő gyors ütemű integrációja éppen az intenzív gyakorlati képzés eredményeként és következményeként a tanulók munkamagatartásának dinamikus fejlődését eredményezi.

A kutatási eredmények ismeretében a következő fontosabb nevelési teendőket kívánjuk kiemelni:

Az egészségügyi szakiskolai képzés során a tanulók munkára való beállítódását eredményesen formálhatjuk a pozitív munkavégzési indítékok tudatos kialakításával. A munkára való beállítódás alapjait mindenkor a konkrét tapasztalat képezi. Ezért a szakiskolában a tanulói öntevékenység tervszerű növelését alapvető feladatnak kell tekinteni, amelynek leginkább célravezető módja az öntevékenység színtereinek tudatos szervezése és a tapasztalatszerzés szándékosságának növelése.

A tanulók fejlődéslélektani sajátosságaiból adódóan igen fogékonyak a differenciált munkavégzés elsajátítására. Éppen ezért tervszerűen bővíteni kell a munkavégzéssel kapcsolatos ismereteiket és ezáltal kialakítani bennük azt az igényt, amelynek segítségével a velük szemben támasztott munkakövetelményeknek fokozottabban megfelelhetnek. Ehhez viszont szükséges folyamatosan fejleszteni a munkára való beállítódás kognitív, emocionális és magatartási összetevőit egyaránt.

## Irodalom

- ÁGOSTON—NAGY—OROSZ: Mérések módszerei a pedagógiában. 3. kiad. Tankönyvkiadó, Bp. 1979. 417.
- BORG, J.: Facetten- und Radextheorie in der multidimensionalen Skalierung. Zeitschrift für Sozialpsychologie, 1976/7. 231—247.
- CLAUSS, G.: Zur Psychologie der Einstellungsbildung im pädagogischen Feld. Habilitationsschrift. Leipzig, 1961.
- SCSERBAKOV: Beállítódáskutatás, mint a nevelépszichológia aktuális feladata. Leningrád, 1973. (oroszul)
- DURÓ LAJOS: A személyközi viszonyok fejlődése a gimnázium első osztályában. Acta Universitatis Szegediensis de Attila József nominatae Sectio Pedagogica et Psychologica, 21. Szeged, 1979. 5—33.
- FRIEDRICH, W.—HENNIG, W.: Der sozialwissenschaftliche Forschungsprozess. VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin, 1975. 837.
- GÁL ANDRÁS—ILLÉS LAJOSNÉ—PETRIKÁS ÁRPÁD: Munkára nevelés-munkaiskola, munkaoktatás és a társadalmi tényezők együttműködése. In: Munkára és pályára nevelés (szerk.: Ritoók Pálné) Tankönyvkiadó, 1974. 93—114.
- GUTTMANN, L.—GRATH, S.: A structural theory for intergroup beliefs and actions. American Psychological Review. 24. (1979) 318—328.
- HALÁSZ—HUNYADY—MARTON (szerk): Az attitűd pszichológiai kutatásának kérdései. Akadémiai Kiadó, Bp., 1979. 358.
- LANGE, L.: Zur Analyse der Einstellungsänderung. Zeitschrift für Psychologie, 1970. 1. sz. 35—61.
- LÉNÁRD FERENC: Képességek fejlesztése a tanítási órán. Tankönyvkiadó, Bp. 1979. 155.
- LIKERT, R.: A technique for the measurement of attitudes. Archives of Psychology, 53 (1956). 292—295.
- RÓKUSFALVY PÁL: Pályaválasztás, pályaválasztási érettség. Tankönyvkiadó, Bp. 1969. 280.
- SCHRÖDER, H.: Lehrerpersönlichkeit und Erziehungswirksamkeit. Beiträge zur Psychologie, Band 2. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin, 1979. 276.
- VORWERG, M.: Untersuchungen über Einstellungstereotype. Probleme und Ergebnisse der Psychologie, 1966. 47. sz. 16.
- VÖLGYESY PÁL: A személyiség szerepe a pályaválasztásban, különös tekintettel a munkára nevelésre, társadalmi hatásokra a kollégiumokban nevelkedő fiataloknál. Kandidátusi értekezés tézisei. Bp. 1972. 18.
- ZAKAR ANDRÁS: Az első osztályos középiskolai tanulók pályaválasztási szándékainak értékorientációs tényezői. Acta Universitatis Szegediensis de Attila József nominatae Sectio Pedagogica et Psychologica, 21. Szeged, 1979. 103—125.
- ZRINSZKY LÁSZLÓ (szerk): Magatartásminták — azonosulás. Gondolat Kiadó, Bp. 1978. 236.

## **PÄDAGOGISCH-PSYCHOLOGISCHE ANALYSE DER EINSTELLUNG ZUR ARBEIT**

**KORNÉLIA HELEMBAI**

Das Ziel der Studie war, nach Definition des Begriffes „Einstellung zur Arbeit“ mit verschiedenen Methoden (Fragebogen, Beobachtung, Exploration, Test, Analyse der Schuldokumentation) die Hauptfaktoren der Einstellung zur Arbeit unter den Schülern in der Pubertätszeit, weiterhin ihr Antrieb und ihre Wertorientierung zu forschen. Durch die Analyse der Untersuchungsangaben wurden die Faktoren und die Gesetzmässigkeiten, die die Einstellung zur Arbeit in der beobachteten Population (Schüler einer Fachschule für Gesundheitswesen, N=288) beeinflussen, dargelegt. Aufgrund dieser Kenntnisse werden mehrere sog. „operationisierten“ Einstellungsgruppen bestimmt und wichtige Erziehungsaufgaben gestellt, um die Erziehung zur Arbeit zu intensivieren.

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ВОСПИТАНИЯ ЛЮБВИ К ТРУДУ**

**КОРНЕЛИЯ ХЕЛЕМБАИ**

После определения понятия трудового воспитания, автор настоящей работы при помощи различных методов (опросных листов, наблюдения, эксплорации, тестов, анализа школьных документов) подвергает анализу важнейшие факторы привлечения к работе учащихся подросткового возраста, а также связанные с ними побуждение и ценностные ориентации.

При помощи анализа полученных данных, были раскрыты важнейшие факторы и закономерности отношения к труду 288 учащихся медицинского училища. На основе этих факторов и закономерностей автор различает несколько т. н. «операционализированных» типов и указывает на ряд важнейших задач, связанных с повышением эффективности воспитания к труду.



## FELNŐTTNEVELÉS MAGYARORSZÁGON 1922—1931.

KISS TAMÁS

### A téma előtérbe kerülésének okai

Az európai államok kultúrpolitikájában a 20-as évek elejétől tapasztalható közös tendencia vált érzékelhetővé. *Ez gazdasági, de legalább ennyire politikai megfontolásból programszerűen meghirdette az „alsóbb néposztályok műveltségének magasabb szintre hozását”.*

„A magyar gyáripar... a világversenyben csak akkor állhat meg, ha mentől több tanult munkása van, ha a munkás pusztá kézügyességén felül, az egész termelési eljárást, iparának nagy összefüggéseit ismeri<sup>1</sup> — hangoztatta KLÉBELSBERG KUNÓ kultuszminiszter az egyik iskolán kívüli népművelési szakértekezleten.

A versenyképességet a statisztikai adatok is megkérdőjelezték. 1920-ban Magyarországnak 7 980 000 lakosából több mint egymillió volt a hat éven felüli analfabéták és igen nagy volt a beiskolázatlan gyerekek száma. Az 1920/21-es tanévben még 252 000 tanköteles, az összes tankötelezettek 22,7%-a nem járt iskolába<sup>2</sup>.

Hihetetlen súlyos tényeket mutat az 1920-as népszámlálás analfabétákról szóló %-os kimutatása (lásd: az...oldalon).

Nyilvánvaló, hogy a „gazdasági katasztrófát”, amely az ország elcsatolt területeinek, nyersanyag lelőhelyeinek és ipartelepeinek elvesztéséből is származott, csak súlyosbította a munkástömegek alacsony műveltsége.

A kultuszminisztérium az égető társadalmi problémát, a gazdasági fejlődés jelentős akadályát; az analfabétizmus felszámolását kezdetben a tankötelezettség megszigorításával, sőt kiterjesztésével képzelte el. Az erélyes intézkedések a széles néptömegek szociális helyzete, főként a mezőgazdaságban dolgozó családok életkörülményei miatt azonban hatástalannak bizonyultak. KLÉBELSBERG hiába kezdeményezte már 1918-ban, hogy „... nem kellene-e Budapest... területén a ...42 éves kort még meghaladott felnőttekre nézve a tankötelezettséget törvényhozás útján behozni...”<sup>3</sup>. A rendelet meghozatalára nem kerülhetett sor. Intézmények hiányában a törvény kiterjesztése nem segítette volna a gond megoldását. A nagybirtokos uralkodó osztály pedig még a gondolatát is támadta, mert a megszülető intézkedésben az „olcsó munkaerő megdrágulását” látta. Klébelsberg minisztersége idején (1922—1931.) ismét foglalkozott a tankötelezettségi törvény kiterjesztésének lehetőségével, de meghozatalára és bevezetésére akkor sem került sor.

Magyarországon a 20-as évek első felében az oktatás még tragikusabb feltételek közé került. Igaz a tanítóság létszáma megnövekedett, de az ország a békeszerződés következtében kulturális intézményeinek jelentős részét elveszítette. Köztudott, hogy a Monarchia idején — főként a századforduló táján — a nemzetiségi területek „előnyben részesültek” a népiskolák, különféle közösségi intézmények létesítésekor. Nem a magyarajkú lakosság írni-olvasni számolni megtanítása, műveltségének fokozása volt az elsődleges szempont, hanem hogy a „nemesi gesztusként” létesített új iskolákban a nemzetiségiak tanuljanak meg magyarul.

*Az ellenforradalmi rendszer iskolán kívüli népművelésének, felnőttnevelésének egyik fontos célkitűzése; a gazdasági szakoktatás fejlesztése tehát jelentős akadályba, az analfabétizmusba, a munkástömegek alacsony műveltségi szintjébe ütközött. A néptömegek alapvető készségek, ismeretek nélkül szakmai tudást nem sajátíthattak el.*

A kultuszminiszternek egyrészt látnia kellett; „... először elemi népiskolákra van szükség az iskolán kívüli népművelés területén is”.<sup>4</sup>; másrészt — az oktatás objektív feltételeinek hiányában — fel kellett ismernie, hogy a különféle intézményeket szervezeteket, katonai alakulatokat is szükséges bevonni az iskolapótló és továbbképző tanfolyamok szervezésébe, mert ezek is hozzájárulhatnak a problémák enyhítéséhez.

Az iskolán kívüli népművelés, a felnőttnevelés előtérbe kerülését nem egyszerűen a politikai rend érdeke kívánta, hanem a védelme is. KLÉBELSBERG nézetei például jól kifejezik az uralkodó osztályok álláspontját az „alsóbb néposztályokról”. „A Gróf” szerint okai és kivitelezői voltak a „botor forradalmaknak” a tanulatlan, „demokráciára meg nem ért” tömegek. Többször kijelentette, „... ma már a veszedelmek nem a fejedelmektől, nem felülről jönnek, hanem alsóbb rétegekből”.<sup>5</sup> „Nagy veszedelem az — mondta egy alkalommal —, ha az általános, titkos választójogot műveletlen, értelmetlen tömegnek kell gyakorolniuk ... mint belügyminiszter meggyőződéssel működtem közre, hogy FRIEDRICH-kormány választási rendeletét, amely a legszélsőségesben általános, titkos választáson alapult, módosítsuk és választójogukat a magyar tömegek értelmi szintjével összhangba hozzuk.”<sup>6</sup>

Az ellenforradalmi rendszer politikusainak „érdeklődését” az „alsóbb néposztályok” művelődése iránt más okok is befolyásolták. KLÉBELSBERG kultúrpolitikáját a magaskultúra kiemelt fejlesztése miatt a Népszava cikkek, de a nemzetgyűlésben a szociáldemokraták, a liberálisok és más álláspontokról az agráriusok is élesen támadták. Érveikkel szemben a kultuszminiszter nem győzte hangoztatni; a népművelés vagy magaskultúra hibás megközelítése a kultúrpolitikája lényegének, mert számára csak népművelés és magaskultúra létezik.<sup>7</sup> Megnyugtatta az agráriusokat is; tanulás miatt a földműves foglalkozástól senkit nem vonnak el.<sup>8</sup>

*Az ellenforradalmi rendszer iskolán kívüli népművelésének, felnőttnevelésének másik fontos célkitűzése a tömegek „nemzeti érzésének” erősítése volt. Az uralkodó osztályok szükségesnek tartották, hogy az „alsóbb néposztályok” belértéküknél fogva ne legyenek többé veszedelmesek az államra.<sup>9</sup> A felnőttnevelés különféle formáinak segítségével azt akarták elérni, hogy a tömegek szert tegyenek alapvető műveltségbeli ismeretekre, mert ezáltal beépülhetnek a rendszer bonyolult mindennapi életének mechanizmusába. Gyakorlatilag ezt úgy képzelték el, hogy „... kulturális demokrácia útján készítik majd elő a politikai demokráciát”.<sup>10</sup> „Csak arról feledkeztek meg”, hogy ilyen feltétellel a demokrácia sohasem jöhet el; a demokráciára nem lehet „megérni” akkor, ha az embereknek előzetesen nem adatnak meg a demokrácia feltételei.*

### Formák és módszerek

KLÉBELSBERG nagy volumenű terveit csak 1925. november 25-i nemzetgyűlésen terjesztette elő. Programbeszédét a kultúrpolitikáját hevesen támadó szociáldemokrata KÉTHLY ANNA felszólalása váltotta ki. Válaszát azzal kezdte, hogy a magaskultúra fejlesztése felé korábban azért fordult „...mert ... a ... magyar laboratóriumokban állt a munka ...” a kutatómunkának „... hatalmas lökést kellett adni ...”. „... a tudományos munkának kisebb összegekre van szüksége, hogy funkcionáljon



— érvelt a miniszter —, mint a népművelésnek, ahol mihelyt egy számottevő reform kezdődik ... igen nagy összegekre van szükség.”<sup>11</sup> Majd elképzeléseit tartalmazó tervét ismertette. „Most nemcsak a népkönyvtárnak sokkal nagyobb arányú fejlesztésére gondolok, nemcsak vetítőgépeink szaporítására ... hanem a rádióra.”<sup>12</sup>

A rádió — folytatta a miniszter —, „... olyan taneszköz, olyan oktatási lehetőség, melyet elődeink nem ismerhettek, s melyet az oktatásügynek okvetlenül ki kell használni...”<sup>13</sup> Hiszen — érvelt tovább a miniszter — a „... tanító magával viszi a tanyára a tanyai népkönyvtárat, a vetítőgépet; virágos kertet, meg gyümölcsöst csinál az iskola kertben, hogy 30—40 tanyának művelődési központja legyen és ... magával viszi a rádiót is”.<sup>14</sup>

Hogy mi valósult meg a tervekből?

A rádióval kapcsolatos elképzeléséből lényegében csak a „szabadegyetem”, amely hetente kétszer, vasárnap és csütörtökön jelentkezett egy-egy órás műsorral. A kezdeményezésről KOZMA MIKLÓS feljegyzéseiben a következőket írta. „A program úgy néz ki, hogy a tisztelt parasztoknak énekel Basilides Mária egyet, utána beszélnek a trágyázásról, aztán jön valami a Walkürből és a végén egy előadás arról, hogy hogyan kell pócegödrot rendben tartani.”<sup>15</sup> KOZMA karikírozó megjegyzése tulajdonképpen a valóságot tükrözte. A „szabadegyetem” hatékonyságát a Magyar Rádió igazgatóján kívül a 20-as évek Magyarországanak rádiós technikai színvonala és a statisztika is megkérdőjelezte.

1929—30-ban nyilvántartott rádióelőfizetőknek 7,2 illetve 7,4%-a tartozott az őstermelőkhöz, amely 22 219, illetve 19 831 előfizetőt jelentett.<sup>16</sup> Ugyanakkor, ha azt vesszük figyelembe, hogy az őstermelők táborra elsősorban a mezőgazdasági tisztviselőket és az önállókat foglalta magában (63,5%, illetve 23,7%-os arányban; tehát a kettőből kiszoruló mezőgazdasági gépész, földnélküli mezőgazdasági munkás csak 12,8%),<sup>17</sup> akkor láthatjuk, hogy csak a parasztság birtokos részéhez, illetőleg annak is szűk rétegéhez érhetett el az adás. Amennyiben még azt is figyelembe vesszük, hogy a műsort délután 15 és 16 órakor sugározták, amikor a megcélzott réteg éppen dolgozik, láthatjuk még a rádióelőfizetőknek is csaknem mintegy harmada hallgatta hétköznap a rádiót.<sup>18</sup>

KLÉBELSBERG „korszerű ötletével” részben az ellenzékét próbálta „leszerelni”, de szerette volna orvosolni a felnőttoktatás bajait is. A szabadoktatás ugyanis „... aránytalanul sokat foglalkozott a városokkal ... és elhanyagolta a falut...”<sup>19</sup> A miniszter azzal érvelt, hogy a rádió segítheti legjobban a „kulturális demokrácia kiteljesedését”, mert az országot „egy nagy tanteremmé” tudja változtatni. A központilag megszerkesztett és ellenőrzött műsorok az éter hullámain az ország legeldugottabb településére is eljutnak.

Annak ellenére, hogy a miniszter terve illuzórikus volt, nélkülözte a realitást, felfedezte és megpróbálta kultúrpolitikája szolgálatába állítani a közvéleményformálás egyik leghatékonyabb intézményét; a tömegkommunikációt.<sup>20</sup>

A rádió (1924—25-től a sajtó) közvéleményformáló-felnőttnevelő adottságainak felhasználása arra mutat rá, hogy a „nagypolitika csinálására vágyó” KLÉBELSBERG pontosan és tisztán látta a kultúrában rejlő politikai hatalom lehetőségét. Ez a felismerés a könyvekről, könyvtárakról vallott nézeteiben is jól érzékelhető.

„... A magyar könyvnek be kell jutnia minden ... magyar házába. Ez nemcsak művelődésünknek, hanem nemzeti fennmaradásunknak is lét — vagy nemlét — kérdése...”<sup>21</sup> „... A ... könyvet — pedig — leginkább hozzáférhető könyvtárak szervezése útján lehet a tömegek kezébe eljuttatni ... A jó könyvtárak feladata nem adminisztráció ellátásában, a könyvek raktározásában, nyilvántartásában és kikölcsön-

zésében, hanem abból áll, hogy minden olvasónak a neki való könyvet adja a kezébe.”<sup>22</sup>

Mit értett KLÉBELSBERG a „tömegeknek való magyar könyv” terjesztése alatt? Tartalmi vonatkozásban az ismét normává emelt „nemzeti klasszicizmus”, a „barokk szellem” ideálját, a „keresztény-nemzeti gondolat” ellenforradalmiságával egyesített műveket, amely az uralkodó osztályok érdekét és értékrendjét sugallta. Formailag pedig egyféle továbbélő „feudális módszert”, amely az „alsóbb néposztályok” feletti „gyámkodást” jelentette.

A gyakorlatias miniszter céljainak elérése érdekében mintegy másfélezer népkönyvtárat létesített. Típusok szerint egy-egy nagykönyvtár 264 kötet, a közép-könyvtár 172 kötet, a kiskönyvtár 146 kötet, a tanyai könyvtár 136 kötet könyvet kapott, vagyis az 1504 könyvtár részére összesen 237 324 kötet könyvet küldetett szét.<sup>23</sup> Ez a kötetszám a kiegyezési korszak egész könyvtári anyagának 22%-át tette ki.<sup>24</sup>

A könyvtárak állományát összeállító bizottság majdnem kizárólag magyar írók munkáit válogatta össze. A kiválasztás szempontjait vallás-erkölcsi, nevelési, gazdasági, természettudományi, földrajzi, történelmi és művészeti tárgykörök határozták meg.

A népszövetségi kölcsönből finanszírozott nagy akció ellenére az ország 3456 községéből csak 1100-at sikerült népkönyvtárral ellátni. 2356 faluba nem került könyvtár és ha figyelembe vesszük azt, hogy a könyvtárral el nem látott községekhez — mintegy 650-hez — tanyák is tartoztak, akkor láthatjuk, még legalább 3000 könyvtárra lett volna szükség.<sup>25</sup>

A másfélezer népkönyvtár 237 324 kötet könyve a közművelődés térképének fehér foltjait a 20-as évek Magyarországon nem szüntette (nem is szüntethette volna) meg, de a könyvekhez való hozzáférhetőség kiszélesedése hozzájárult az önművelődés terjedéséhez, a felnőttnevelő formák gazdagodásához.

A gazdasági és politikai megfontolásból meghirdetett iskolán kívüli népművelés programja a különféle közösségi intézmények és szervezetek tevékenységében is megmutatkozott. KARAFIÁTH JENŐ, aki 1931. december 16-tól töltötte be rövid ideig a kultuszminiszteri posztot, 1920 és 1930 közötti időszak egyik legnagyobb eredményét abban látta, hogy jelentősen csökkent az analfabéták száma.<sup>26</sup>

A statisztikai adatok szerint:

1920	1 090 715 vagyis a 6 éves és azon felüli lakosság 15,2%-a analfabéta
1930	734 853 vagyis a 6 éves és azon felüli lakosság 9,6%-a analfabéta
1941	623 450 vagyis a 6 éves és azon felüli lakosság 7,4%-a analfabéta

A jelenség magyarázatát abban kell keresni, hogy az analfabétizmus lehetőleg gyors felszámolását az uralkodó osztályok is fontos programnak tekintették, hiszen nem volt jó propagandája a „kultúrfölény” ideológiájának sem. Különböző módszerekkel (az Új Idők még pályázatot is hirdetett), díjmentes tanfolyamok szervezésével, pénzadományokkal, könyv, füzet és írószer ingyenes adásával igyekeztek hozzájárulni a különböző szervezetek, gazdagabb családok az államilag is támogatott analfabéta-kurzusok eredményességéhez.

A korabeli sajtó és propaganda által sikeres mozgalommá kürtölt iskolapótló foglalkozások sok kívánnivalót hagytak maguk után. Az analfabéta tanfolyamok

száma a tetszetős statisztikai kimutatások ellenére sem gyarapodott olyan mértékben, ahogy az állapotok azt megkövetelték volna. Többek között ezt dokumentálja a Közművelődés, 1924. évf. 7—8. számában megjelent tanulmány is. „A tapasztalat ... azt bizonyítja, hogy a tanfolyamok népetelenek ... Budapesten, ahol hivatalosan kimutatott 30 ezer analfabéta van, a múlt tanévben — 1923/24 — összesen csak 227-en jelentkeztek az írás-olvasás megtanulására, — de ezek közül is — csak 136 járta végig a tanfolyamokat, tehát kb. 40 százalék maradt el. A tanfolyamokra beiratkozottak közül írni, olvasni és számolni csak 35 százalék tanult meg teljesen ...”<sup>27</sup>

A probléma okait főként a munkaadók hozzáállásában és csak ezt követően kell az írástudatlanság eltitkolásában keresni. Az analfabéták nagy része ugyanis a munkalkalmak elvesztése nélkül nem tudták rendszeresen látogatni a tanfolyamokat. A többségük munkaideje ütközött még az esti foglalkozások idejével is.

A felnőttnevelés egyéb formáit az uralkodó osztályok korántsem „támogatták annyira egyértelműen” mint az analfabétizmus felszámolását. A szak tanfolyamok szükségességét az ipari nagytőke általában elfogadta, sőt fontosnak tartotta. Az agráriusok, a közép- és nagybirtokosok vitatták, gyakran megakadályozták a továbbképzések megszervezését.

Bajok mutatkoztak az államilag hivatalosan szorgalmazott tanfolyamok megrendezésével és célkitűzéseivel is. A városi munkásság napi munkaideje általában a nyolc órát jóval meghaladta. A tanfolyamok, de a túlórázások is rendszerint a téli hónapokra estek. Nehezítette a szervezést az is, hogy a munkások többnyire távol laktak munkahelyeiktől.

A városi, ipari munkások, kereskedelmi alkalmazottak más ok miatt is vonakodtak a tanfolyamok látogatásától. A szakoktatást ugyanis minden esetben megelőzte a „nemzeti érzést, faji öntudatot” erősítő kulturális előadássorozat.

„... Az ipari munkások szakmájukat érintő technológiai kérdések iránt ... a kereskedelmi alkalmazottak elsősorban ... kereskedelmi kérdések iránt érdeklődnek ...” — számolt be tapasztalatairól NOVÁGH GYULA, a III. Egyetemes Tanügyi Kongresszus iskolán kívüli népművelési szakosztálya előtt.<sup>28</sup>

Hasonló a helyzet a mezőgazdasági dolgozók esetében is. Igaz a falvakban és a tanyavilágban a téli hónapokban könnyebb volt megszervezni a tanfolyamokat, mint nagyobb városokban, iparkörzetekben, de az „... oktatásnak ... a mezőgazdasági ismeretek köré kell csoportosulnia a falusi és tanyai népművelésben ... mert ne álltassuk magunkat, hogy népünket tisztán a kultúra iránt való lelkesedés viszi az ... előadásokra ...” — ismerte fel SEKERES BÓNIS is.<sup>29</sup>

A 20-as évek Magyarországnál élő, a növekvő megélhetési és szociális problémákkal vergődő-küzdő tömegek közömbössége a „nemzeti érzést, a faji öntudatot” elmélyíteni igyekvő kultúrával szemben megkérdőjelezte az ideológiai-kurzusok hatékonyságát.

A falvakban és városokban élő „alsóbb néposztályok lelkének átgyúrása”, a nép közül való vezetők kinevelése, a mezőgazdasági, kereskedelmi, közgazdasági és ipari szakismeretek átadása elsősorban mégis a népfőiskolák feladata lett volna. A skandináv modell szerint tevékenykedő intézmények létesítésére (például Szegeden, Csanakon, Szandán) hiányoztak a feltételek. Ezért egy-két kivételtől eltekintve, a 4—5 hónapos bentlakásra tervezett képzési-nevelési forma helyett — kisebb hatékonysággal — csak népfőiskolai tanfolyamokat szerveztek.

A statisztikai adatok azt mutatják, hogy az ellenforradalmi rendszer uralkodó osztályai felismerték a felnőttek nevelésének fontosságát. Az iskolán kívüli népművelés, a felnőttnevelés formái, szinterei és szakágai gyarapodtak még akkor is, ha az

1925/26 és az 1934/35-ös adatok nem jelzik az előadások, tanfolyamok, foglalkozások helyét, résztvevőinek számát és a társadalmi munkamegosztásban elfoglalt helyzetét.<sup>30</sup>

(1925/26.	
Ismeretterjesztő előadás	15 117
Analfabéta tanfolyam	126
Elemi ismeretterjesztő tanfolyam	171
Általános ismeretterjesztő tanfolyam	20

Igaz a táblázat alapján úgy tűnik, hogy a 20-as évek első felében csak az előadások és a tanfolyamok jelentik az iskolán kívüli népművelést. NOVÁGH GYULA még 1928-ban is azt panaszolja, hogy „... a múzeumok ... délelőtt vannak nyitva, amikor a munkások dolgoznak ...”, majd felveti; „... nagy mértékben növelné az ... iskolán kívüli népművelés hatókörét s nevelő munkáját az is, ha mind állami, mind magán-színházakat, valamint a mozgósínházakat időszakonként a népművelés szolgálatába lehetne állítani ...”<sup>31</sup>

A magyar műveltség szervezését és terjesztését szolgáló folyóiratban — a Köz-művelődésben — közzétett írások és tanulmányok viszont azt bizonyítják, hogy a felnőttnevelő-oktató tevékenységek a gyakorlatban ennél (előadásos formáknál, tanfolyamoknál) sokkal szélesebb és differenciáltabb keretek között valósultak meg. A statisztika és a valóság közötti „vitában” az utóbbi igazságát célszerűbb elfogadni azért is, mert ebben az időben egyéb munka még nem tartozott az iskolán kívüli népművelés fogalomkörébe.

Az 1934/35-ös statisztikai kimutatás már igyekszik nyomon követni a változásokat. Az okok között nemcsak az iskolán kívüli népművelés fogalomkörének kiszélesedését fedezhetjük fel, de a kultuszminisztériumnak azt a törekvését is, hogy a nyilvántartás pontosabbá tételével számba vegye s ezáltal ellenőrzése alá vonja az új kezdeményezéseket.<sup>32</sup>

Az iskolán kívüli népművelés, felnőttnevelés formáinak gazdagodását, gyarapodását más adatok is igazolják. Az 1932. évi egyesületi adatfelvétel szerint összesen 14 365 egyesület működött Magyarországon 2 998 159 taggal. Ebből Budapesten 2236 egyesület, 1 377 416 fővel. Vagyis az ország lakosságának több mint egyharmada, felnőtt lakosságának mintegy fele tagja volt valamilyen egyesületnek.<sup>33</sup> Az 1931-es statisztikai jelentések 530 kultúrházról és 268 népházról tudósítanak. Valójában, ha valamennyi gazdakört, olvasókört is odaszámítunk, jóval több volt. Csak Makó környékén az olvasóköröknek valóságos hálózata működött.<sup>34</sup> Hódmezővásárhely és vidékén pedig mintegy 200 olvasókör, szakegylet és más művelődéssel foglalkozó intézmény.<sup>35</sup>

Az ellenforradalmi rendszer propagandája az iskolán kívüli népművelés és a felnőttnevelés színterein hatékonyak bizonyult. Annak ellenére, hogy a különféle szervezetek tartalmi munkájának ellenőrzését, központi irányítását nem tudta megoldani, a „Csonka-Magyarország nem ország, egész Magyarország mennyország”-féle politika jelentős befolyásra tett szert. Ebből származott, hogy az intézmények és egyesületek szétszórtságuk, spontán működésük, politikai pártokhoz vagy felekezetekhez való kötődésük ellenére is, revíziót hirdető ideológiai és kulturális magatartásbeli hatásukat tekintve egységes képet mutattak.

1934/35.

Népművelési és közműveltségi előadás	107 873
Műsoros délután vagy est, alkalmi ünnepség	37 661
A közrádiókon csoportosan, magyarázat mellett hallgatott rádióelőadások száma	7 574
Analfabéta tanfolyamok	350
Népművelési és kedélyképző tanfolyamok	430
Alapismeretterjesztő tanfolyamok	375
Jellemképző tanfolyamok	38
Nőnevelési és női jellemképző tanfolyamok	663
Gazdasági és háziipari tanfolyamok	873
Szabadegyetemi tanfolyamok	40

Már nem érvényesült tökéletesen az ellenforradalmi rendszer ideológiája ott, ahol haladó közművelődési-felnőttnevelési törekvések vetették meg a lábukat. A magyar társadalmi-politikai fejlődés progresszív irányzatai közül erre lényegében a Szociáldemokrata Pártnak, a munkásmozgalom baloldali és kommunista vezetés alatt álló szárnyának és a népi mozgalomnak nyílt lehetősége.

A munkáskultúra fejlődése elválaszthatatlanul kötődött össze a munkásotthonokkal. Bennük a munkásművelődés balszárnyának egyaránt meg kellett küzdenie a reformista szociáldemokrácia befolyásával, a szektarizmussal és a gyári vezetés, valamint az állami kultúrpolitika felnőttnevelő szándékaival. Szövetségben volt viszont a baloldali művészekkel, akik jelentős részben az avantgarde irányzataihoz tartoztak, politikailag és művészileg egyaránt a haladást képviselték.

A népi mozgalomnak két bázisa volt. Az egyik falun a baloldali olvasókörökben, gazdakörökben, a másik a városi értelmiség, elsősorban az ifjúság körében (Szegedi Fiatalok Kollégiuma például). Ez a mozgalom először hagyományos szervezetekben jelentkezett (cserkészlet és más ifjúsági egyesületek), s azt igyekezett átalakítani (ezt legkövetkezetesebben a csehszlovákiai demokratikusabb viszonyok között a Sarló tudta megtenni), majd saját szervezeti bázis létrehozására törekedett.<sup>36</sup>

A 20-as évek Magyarországon az iskolán kívüli népművelés új és fontos területét képezte a testnevelés. A sport ugyanis nagy tömegekre gyakorolt hatást és főként munkásfiatalok körében volt népszerű. Az ellenforradalmi rendszer szerette volna a különféle sportszervezetekbe tömörült felnőtteket a befolyása alá vonni. A testnevelés előtérbe kerülését ezért részben felnőttnevelési szempontok határozták meg.

KLÉBELSBERG a „nemzetnevelési” célok érdekében már 1924-ben lépéseket tett. Február 28-án a nemzetgyűlés elé terjesztette az Országos Testnevelési Alap létrehozásáról szóló törvénytervezetet. Szükségesnek tartotta megjegyezni; az 1921. LIII. tc. (Testnevelési Törvény) végrehajtási utasítását azért nem adta ki, mert nem

látta biztosítva azokat az anyagi eszközöket, melyek a törvény végrehajtásához szükségesek.<sup>37</sup>

A megszavazott állami költségvetésből biztosított alap mégis formálisnak és kevésnek bizonyult. KLÉBELSBERG elgondolásainak jelentős részét nem, egy részét csak a népszövetségi kölcsön segítségével tudta megvalósítani.

1926-ban megszervezte a Testnevelési Főiskolát, elsősorban azzal a céllal, hogy biztosítsa a tornatanárképzést. Otthont adott a Testnevelési Tanácsnak, amely egyben több sportszövetség székháza is lett. Javaslatára és támogatására alapján 1930-ban elkészült a margitszigeti sportuszoda is.

Beszédeiben, publicisztikáiban rendszeresen sürgette a tornatermek, sportpályák, játszóterek építését. Anyagi-pénzügyi realitásokat nélkülöző terveiben szerepelt a Nemzeti Stadion és a Téli Sportcsarnok létesítése is.

Kétségtelen, hogy KLÉBELSBERG az iskolán kívüli népművelés, felnőttnevelés kiszélesítését vallotta a testnevelés felkarolásában. Nevelés szempontjából fontosnak tartotta a sport, a művelődés és a szórakozás egységének megteremtését.

A testnevelés előtérbe kerülését mégis katonapolitikai okok és a sportban rejlő demonstratív politizálási lehetőségek váltották ki. A békeszerződés ugyanis megfosztotta az uralkodó osztályokat az általános hadkötelezettség „nemzetnevelő eszközétől”. „... A testnevelés igen fontos és jelentős nevelőtényező ... amikor a széles néprétegek fegyelmező és nevelő intézménye a trianoni béke értelmében hiányzik ...” — foglalt állást NOVÁGH GYULA.<sup>38</sup>

Az ellenforradalmi rendszer a külső és belső védereje érdekében szorgalmazta a testnevelést és a levante-mozgalmat. KLÉBELSBERG az utóbbiban a népművelési ügy „még további kiterjesztését” is látta.

A sport jó alkalmat kínált a „kultúrfölény” demonstrálására is. „... Egy-egy olimpiai győzelem, a nemzetközi vívó-, tenisz-, vízipóló- és futballmérkőzéseken vagy másutt kivívott diadal az egész világ figyelmét felhívja a kis magyar nemzetre ...” — jelentette ki egy alkalommal „a Gróf”.<sup>39</sup>

### További törekvés a felnőttnevelés intézményesítésére

Az iskolán kívüli népművelés spontán működő, különböző pártokhoz, felekezetekhez tartozó, megszűnő majd újra megalakuló szervezeteinek tevékenységét az ellenforradalmi rendszer törvénnyel is szabályozni rendezni, kívánta.

KLÉBELSBERG már 1923 júniusában szakértekezletet hívott össze, majd 1924. január 29-én a nemzetgyűlésen bejelentette: készül az iskolán kívüli népművelésre vonatkozó törvényjavaslat.<sup>40</sup>

A törvénytervezet lényege a következő volt. Az iskolán kívüli népművelést a miniszternek közvetlenül alárendelt Iskolán Kívüli Népművelési Felügyelőség irányítaná. Anyagi, tárgyi feltételek biztosítása részben a kultuszminisztérium, részben a megyék, városok, községek feladata lenne. A tervezet szerint minden megye köteles öt éven belül bentlakásos népfőiskolákat felállítani. Az 5000 lakoson felüli települések pedig hivatásos népoktatói állásokat megszervezni. A gyárak, ipari üzemek, nagybirtokok külön szabályozás szerint kötelesek a munkások számára népművelési tanfolyamokat, előadásokat szervezni és biztosítani. A tervezetben az iskolán kívüli népművelés az állam és a társadalom együttes feladatáként jelent meg, de azt is tartalmazta, hogy a politikai pártoknak, ezek szervezeteinek tilos 24 éven aluli ifjúságnak szabadoktatás címén bármilyen előadást tartani. Végül, az iskolán kívüli népművelés tanfolyamain, továbbképzéseken 15—21 éves korig mindenki számára kötelező lenne a részvétel. Az analfabéta oktatásokon pedig a legfelső korhatás 35 év lenne.

A törvénnyel az ellenforradalmi rendszer célkitűzése az volt, hogy kivonja a felnőtteket — elsősorban az ifjúságot — a baloldali eszmék hatása alól. Kötelezze őket a hivatalos ideológiát tartalmazó, az uralkodó osztályok érdekeit és értékeit tükröző-hordozó tanfolyamok, előadások látogatására.

A törvénytervezet figyelmen kívül hagyta a kulturális demokrácia fontos elemeit. Többek között a művelődés mozgalmi jellegét és önkéntes voltát. Nyilvánvaló, hogy a tervezet a kulturális irányítás autokratikus megnyilvánulása volt, annak ellenére, hogy szabályozni és rendezni kívánta a felnőttek képzését-nevelését. A törvénytervezet a feltételek, főként az ellenzék (agráriusok, szociáldemokraták) tiltakozása miatt sem 1924-ben, sem később 1928-ban nem emelkedett törvényerőre.

Az 1920-as népszámlálás analfabétákról szóló kimutatása

Analfabéta a lakosságnak

1. Szabolcs vm.-ben	29,0%-a	18.	Zala vm.-ben	16,7%-a
2. Szatmár vm.-ben	26,1%-a	19.	Pest-Pilis-Solt-Kiskun vm.-ben	15,9%-a
3. Arad vm.-ben	25,6%-a	20.	Békés vm.-ben	14,1%-a
4. Csongrád vm.-ben	24,4%-a	21.	Fejér vm.-ben	14,6%-a
5. Bereg vm.-ben	21,6%-a	22.	Somogy vm.-ben	14,8%-a
6. Torontál vm.-ben	21,1%-a	23.	Tolna vm.-ben	13,3%-a
7. Heves vm.-ben	20,9%-a	24.	Hont vm.-ben	13,7%-a
8. Bács-Bodrog vm.-ben	20,8%-a	25.	Baranya vm.-ben	13,8%-a
9. Jász-Nagykun-Szolnok vm.-ben	20,5%-a	26.	Gömör-Kishont vm.-ben	12,1%-a
10. Zemplén vm.-ben	19,9%-a	27.	Esztergom vm.-ben	12,0%-a
11. Hajdú vm.-ben	19,8%-a	28.	Veszprém vm.-ben	11,6%-a
12. Csanád vm.-ben	19,3%-a	29.	Győr vm.-ben	11,3%-a
13. Ung vm.-ben	18,6%-a	30.	Komárom vm.-ben	11,2%-a
14. Bihar vm.-ben	18,3%-a	31.	Vas vm.-ben	9,8%-a
15. Nógrád vm.-ben	17,8%-a	32.	Moson vm.-ben	9,5%-a
16. Borsod vm.-ben	17,6%-a	33.	Sopron vm.-ben	8,1%-a
17. Abaúj vm.-ben	17,4%-a	34.	Budapest	5,3%-a

(Analfabéta tanfolyamok = Közművelődés, 1924. I. évf. 1—2. sz. 68. p.)

## Jegyzetek

1. GRÓF KLÉBELSBERG KUNÓ: Az iskolán kívüli népművelés = Közművelődés, I. évf. 1—2. sz. 1924. 3. p.
2. GRÓF KLÉBELSBERG KUNÓ beszédei, cikkei és törvényjavaslatai 1916—1926 Athenaeum Kiadó, Budapest, 1927. 329. p. (Továbbiakban: beszédei, cikkei...im.)
3. Beszédei, cikkei...i. m. 339. p.
4. Beszédei, cikkei...i. m. 395. p.
5. Beszédei, cikkei...i. m. 578. p.
6. A fasiszta rendszer kiépítése és a népnymor Magyarországon 1921—1924 Budapest, 1956. II. köt. 266. p.
7. Beszédei, cikkei...i. m. 548. p.
8. Beszédei, cikkei...i. m. 325. p.
9. Beszédei, cikkei...i. m. 334. p.
10. A magyar ellenforradalmi rendszer külpolitikája 1927. január 1—1931. augusztus 24. Szerk: KARSAT ELEK. Budapest, 1967. 269. p.
11. Beszédei, cikkei...i. m. 557. p.
12. Beszédei, cikkei...i. m. 543. p.
13. Beszédei, cikkei...i. m. 543. p.
14. Beszédei, cikkei...i. m. 543. p.
15. OL. KOZMA MIKLÓS iratai. Naplófeljegyzések, 1929. január 17.
16. Statisztikai Szemle, 1931. 5. sz. 510. p.
17. Az 1934. évi részletes felmérésből derül ki. Statisztikai Szemle, 1935. 1. sz. 56. p.
18. GLATZ FERENC: Kulturpolitika, hivatalos ideológia és Rádió 1927—1937 = Tanulmányok a Magyar Rádió történetéből 1925—1945 Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Budapest, 1975. 55. p.
19. TAR KÁROLY: A magyar népművelés története. Szöveggyűjtemény II/1 1919—1945. Tankönyvkiadó, Budapest, 1973. 35. p.
20. Klébelsberg miniszterségének kezdetétől főként 1924—25-től céltudatosan fordult a tömegkommunikáció felé. Először a sajtóhoz. „... miniszterségem alatt többször kellett tollhoz nyúlnom, hogy népművelési és tudománypolitika cikkeket írjak.” — olvashatjuk a Pesti Napló, 1926. augusztus 25. számában.
21. Beszédei, cikkei...i. m. 49. p.
22. Beszédei, cikkei...i. m. 340. p.
23. JENEY ISTVÁN: A népkönyvtárak térhódítása = Nemzetnevelés, 1928. X. évf. 8. sz. 113. p.
24. TAR KÁROLY: A magyar népművelés története...i. m. 135. p.
25. JENEY ISTVÁN: A népkönyvtárak térhódítása...i. m. 114. p.
26. SIMON GYULA: Neveléspolitikai dokumentumok az ellenforradalmi rendszer időszakából 1919—1931. Budapest, 1959. 25. p.
27. Küzdelem az analfabétizmus ellen = Közművelődés, 1925. 7—8. sz. 347. p.
28. NOVÁGH GYULA: A városi népművelés főbb kérdései = A Harmadik Egyetemes Tanügyi Kongresszus Naplója, Budapest, 1928. II. köt. 195. p.
29. SZEKERES BÓNIS: A falusi és tanyai népművelés főbb kérdései = A Harmadik Egyetemes Tanügyi Kongresszus Naplója...im. 205. p.
30. Az iskolán kívüli népművelés tíz évi statisztikája = Néptanítók Lapja. 1936. 69. évf. 88. p.
31. NOVÁGH GYULA: A városi népművelés főbb kérdései...i. m. 198. p.
32. Az iskolán kívüli népművelés tíz évi statisztikája...i. m. 90. p.
33. VITÁNYI IVÁN: Valóság és lehetőség a művelődési otthonban Budapest., 1979. 49. p.
34. VITÁNYI IVÁN: uo.
35. HAJDU GÉZA: Vásárhelyi egyletek és könyvtárak 1827—1944. Szeged, Somogyi-Könyvtár kiadványai c. sor. 1977.
36. VITÁNYI IVÁN: i. m. 52. p.
37. Beszédei, cikkei...im. 392. p.
38. NOVÁGH GYULA: Az iskolán kívüli ifjúsági egyesületek a népművelés szolgálatában = A Harmadik Egyetemes Tanügyi Kongresszus Naplója...i. m. 231. p.
39. Gróf KLÉBELSBERG KUNO emlékezete. A Gr. Klébelsberg Kunóról szóló emlékbeszédek és megemlékezések 1932—1938. Bevezető: KORNIS GYULA Budapest, 1938. 141. p. 146. p.
40. Beszédei, cikkei...i. m. 395. p.



## ERWACHSENERZIEHUNG IN UNGARN IN DEN JAHREN 1922—1931

TAMÁS KISS

In der Kultrupolitik der europäischen Staaten war vom Anfang der 20-er Jahre eine gemeinsame Tendenz wahrzunehmen. Dementsprechend wurde die Erhöhung des Kulturniveaus in den „niederen Volksklassen“ sowohl aus wirtschaftlicher wie auch aus politischer Überlegung programmgemäss propagiert.

Auch die Klassen des in Ungarn herrschenden konterrevolutionären Regimes kamen zur Erkenntnis, dass sich die Volksmassen ohne grundlegendes Wissen keiner Sachkenntnis aneignen können und nicht fähig sind, sich in den Mechanismus des Alltagslebens der Regierung einzufügen.

Unter Leitung und mit Unterstützung von Kunó Klébelsberg, dem konzeptiösen Kultusminister, der auch die liberalen Ansichten der Epoche vertrat, kamen differenzierte Formen der Erwachsenenbildung zustande, die zur Erhöhung des Kulturniveaus der Massen beitrugen. In den Tätigkeiten dieser Organisationen gewann auch die nationalistische und revisionistische Ideologie des Regimes einen bedeutenden Einfluss.

## ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ВЗРОСЛОГО НАСЕЛЕНИЯ ВЕНГРИИ В ПЕРИОД МЕЖДУ 1922—1931 ГГ.

ТАМАШ КИШШ

Начиная с 20-х годов этого столетия в культурной политике ряда европейских стран наблюдаются общие тенденции развития. В результате этой культурной политики из экономических и политических соображений, были провозглашены программы преследующие цель увеличения культурного и общеобразовательного уровня «нижних слоев населения» Венгрии.

Господствующие классы контрреволюционной Венгрии осознали, что народные массы без основных знаний не могут повышать свои профессиональные знания и не в состоянии включиться в механизм повседневной жизни тогдашней Венгрии.

Под руководством и покровительством Куно Клебесберга, министра культуры того времени, который придерживался определенных либеральных взглядов были раз работаны и созданы различные дифференцированные формы обучения и воспитания взрослого населения страны. Эти формы обучения и воспитания хотя и были проникнуты националистической и ревизионистической идеологией в определенной степени способствовали повышению культурного уровня масс.



## A GONDOLKODÁS FEJLŐDÉSE ÉS FEJLESZTÉSE

KLEIN SÁNDOR

Ebben a tanulmányban<sup>1</sup> azokat a fontosabb vizsgálatokat, újonnan kialakított vizsgálati módszereket ismertetem röviden, melyekkel az elmúlt 6 évben foglalkoztam. A sokféle vizsgálati anyagot a közös *cél* fűzi össze: pszichológiai módszerekkel segíteni a tanulók gondolkodásának fejlesztésére törekvő pedagógusokat.

### I. A gondolkodás fejlődésének vizsgálata

A gondolkodás fejlődési törvényszerűségeinek ismerete alapvető jelentőségű lenne a pedagógusok számára. A fejlődési sajátosságok legátfogóbb magyarázatát PIAGET *elmélete* tartalmazza. Ezt az elméletet azonban napjainkban igen sok oldalról érik *támadások*: rámutatnak a filozófiai problémáira (FELDMAN és TOULMIN 1975), bírálják különféle tapasztalati alapjait (FREUDENTHAL 1973, SIEGEL és BRAINERD 1978), a fejlődési szakaszok általa kidolgozott fogalmát stb. Általános a megegyezés azonban azzal kapcsolatban, hogy PIAGET helyesen hangsúlyozta azt, hogy a kognitív fejlődés nem egyszerű *menyiségi* növekedésből áll (DONALDSON 1971): a fejlődést időről időre meggyorsítja a gondolkodás jellegének, a gondolkodási stratégiának a *minőségi* változása (SOMERVILLE és WELLMAN 1978, CERDEYRA, JEEVES és GREER 1978).

#### 1) Strukturált feladatok tanulásában mutatkozó fejlődési sajátosságok<sup>2</sup>

A gondolkodási stratégiák fejlődésének vizsgálatára DIENES és JEEVES (1965, 1970) nyomán több kutató használta feladatként a matematikai csoportok szerkezetét. A matematikai csoportok komplexitása ugyanis az elemek számának növelésével stb. széles határok között változtatható, és így azonos jellegű, de az életkori sajátosságoknak megfelelő nehézségi fokú feladatok konstruálhatók belőlük általános iskolások vagy egyetemisták számára egyaránt.

A vizsgálati személyeink 9, 11, 13 és 15 éves tanulók voltak. A vizsgálati személyek egy ablakkal ellátott fémábra (a „gép”) előtt ültek. Az ablakban különféle ábrák jelenhettek meg, azonosak azzal, mint amilyen ábrák a vizsgálati személyek kártyáin szerepeltek. Ha az ablakban megjelent valamilyen ábra, a vizsgálati személy „kijátszhatta ez ellen” valamilyen kártyáját, mire az ablakban megjelent egy másik ábra. A vizsgálati személyek feladata az volt, hogy „kitanulják” a „gép” fortélyát, és képesek legyenek minden esetben helyesen előre jelezni milyen ábra fog megjelenni az ablakban. A „gép” a 3×3-as csoport szerkezetét „tudta”.

Az eredmények igen érdekesen alakultak. Különféle mutatókat használva a 9 évesek igen jó eredményét mindig a 11 évesek meglehetősen gyenge teljesítménye követte. A 13 és 15 éveseknél azután a teljesítmény szintje természetesen ismét megemelkedett. A vizsgálati személyek intelligenciáját a Sztenderd Progresszív Mátrixokkal (RAVEN és munkatársai, 1977) ellenőrizve a várakozásnak megfelelően a jó válaszok számának fokozatos növekedését tapasztaltuk.

A vizsgálati személyek stratégiáiból némi magyarázatot kaptunk a paradox jelenségre: míg a 9 évesek elsősorban a memóriájukra építve igyekeztek megoldani — meglehetősen sikerrel — a feladatot, addig a 11 évesek magasabbrendű stratégiákkal kísérleteztek (eredménytelenül). A 13 és 15 éves tanulók azután ezekkel a problémamegoldásra jellemző magasabb rendű stratégiákkal többnyire valóban meg is oldották ezeket a feladatokat.

Két másik 15 éves tanulócsoporttal elvégeztettük a  $2 \times 2$  és a  $4 \times 4$  csoport meg-tanulását is. A  $2 \times 2$ -es csoportot a vizsgálati személyek 85, a  $3 \times 3$ -asat 65 és a  $4 \times 4$ -eset 44%-a tanulta meg, jól mutatva, hogy a csoport méretének növekedésével valóban jelentősen növekedik a feladat nehézsége.

## 2) Halmazműveletek tanulásának fejlődéslélektani vizsgálata<sup>3</sup>

A pedagógusok számára elsősorban azok a fejlődéslélektani vizsgálatok értékesek, amelyeket mindennapi munkájukban közvetlenül is hasznosítani tudnak. Így például ROST és munkatársai (1979) az általános iskolások időfogalmának fejlődését vizsgálták. Adataikból jól látható, hol tartanak e téren a különböző korú gyerekek, hol van szükség a fejlődés meggyorsítására, és mik a fejlesztés lehetőségei.

A modern általános iskolai matematikatanítási módszerek jelentős mértékben felhasználják, beépítik a tananyagba a kétváltozós *halmazműveleteket*. A pedagógiai gyakorlatnak a tanulók életkori sajátosságaihoz való igazítása szükségessé tette annak az ismeretét, hogy a tanulók számára az egyes műveletek a különböző életkorokban milyen nehézségeket jelentenek (WOHLRAB 1978).

A 7, 9, 11, 13 és 15 éves tanulók csoportjainak 6 kétváltozós halmazműveletet tanítottunk meg példák alapján: a metszetet és a szimmetrikus differenciát, valamint a szimmetrikus differencia, az unio és a különbség komplementumát.

A teljesítmények az életkorral arányosan növekedtek. A vizsgált szabályok nehézsége szignifikánsan különbözőnek mutatkozott. A szabályok nehézségi sorrendje szinte teljesen azonos volt GREER (1976) írországi eredményeivel. A tanulási görbék a „felfedező” tanulás jellegzetességeit mutatták: a vizsgálati személyek egy ideig nagyon kevés jó választ adtak, majd egy bizonyos ponttól kezdve hirtelen a legtöbb válasz helyes lett.

## II. Új tesztmódszerek a gondolkodás vizsgálatára

A korábbi éveknek megfelelően az elmúlt időszakban is két irányban folytattuk teszt-konstrukciós munkánkat: a *tanulóképesség* és a gondolkodás viselkedésben megnyilvánuló *preferenciáinak* vizsgálatát tűztük ki magunk elé célul. Mindkét területről bemutatunk egy-egy példát az elmúlt időszakban kipróbált tesztek közül.

### 1) Viselkedésben megnyilvánuló produktivitás-preferencia

A modern pedagógiai módszerek általában célul tűzik ki, hogy a tanulóknak sikerüljön kialakítani a produktív tevékenységek iránti igényt. E jelenség vizsgálatára olyan feladatpárokból állítottuk össze a tesztünket, melyekben az egyik feladat

megoldásához nyilvánvalóan produktív, míg a másik feladat megoldásához reproductív tevékenységre van szükség. A vizsgálati személyeknek ténylegesen még kellett oldaniuk a választott feladatokat, de nem a megoldás jóságára, hanem csupán a választás jellegére voltunk kíváncsiak.

A teszt megbízhatóságára és érvényességére vonatkozó első eredmények biztatóak (KLEIN—ZÉTÉNYI 1978).

## 2) „Szimbólumhasználat (Forgatás)” — Új nem-verbális intelligenciateszt<sup>4</sup>

A RAVEN-féle *Progresszív Mátrixok*hoz hasonló teszt feladatainak a megoldásához explicit módon szimbólikus formában reprezentált struktúrák (az adott esetben különböző mértékű és irányú forgatások) absztrakciójára van szükség. A teszt 32 feladatot tartalmaz. A feladatlapok bal oldalán geometriai ábrák, jobb oldalán az ábráknak megfelelő szimbólumok (nyomtatott nagybetűk) vannak. A forgatásokat a betűkhöz kapcsolt szimbólumok (csillag, zárójel stb.) jelzik. Minden feladatlap 8 ábra-szimbólum párt tartalmaz, melyek közül az egyikben mindig hiányzik az ábra. A vizsgálati személyeknek a feladatlap alján megadott 8 ábraalternatíva közül kell kiválasztaniuk a helyes megoldást.

Az eddigi fontosabb vizsgálati eredmények a következők:

- 1) A teszt megfelelően elkülöníti a jó és a gyenge matematika teljesítményt nyújtó tanulókat (gimnazistákat és egyetemistákat egyaránt).
- 2) A teszt felhasználható számítógépes rendszerszervezők és számítógép programozók tanfolyamain a hallgatók eredményességének előrejelzésére.
- 3) Úgy tűnik, hogy a teszt hasonló feladatokra alkalmas, mint a „Nehezített Progresszív Mátrixok”.

A teszt sorozat további tagjainak kifejlesztését (más geometriai transzformációk, kétváltozós halmazműveletek, vektorteret meghatározó műveletek stb. felhasználásával) megkezdtük.

## III. Pszichológiai hatásvizsgálatok

A pedagógiai módszerek tökéletesítése nem valósítható meg a pedagógiai *hatásvizsgálatok* tökéletesítése nélkül. Ha a pedagógusok bizonyos ismeretek átadásánál magasabb rendű célokat tűznek ki maguk elé, a pszichológusoknak igyekezniük kell olyan módszereket kidolgozni, melyekkel vizsgálható a tanulók különféle pszichikus funkcióinak fejlesztésében elért siker vagy kudarc. Korábbi ilyen jellegű vizsgálatainkat (lásd pl. KLEIN 1972, 1974, 1975a, 1980), az elmúlt években három hasonló jellegű vizsgálat követte.

### 1) A sherbrooke-i hatásvizsgálat<sup>5</sup>

A kanadai Sherbrooke városának egyik iskolája hosszú éveken keresztül DIENES ZOLTÁN modern matematikatanítási törekvéseinek kísérleti laboratóriuma volt. A hatásvizsgálat során ennek az iskolának a 3., 4. és 5. osztályos tanulóit hasonlítottuk össze egy hasonló jellegű, de hagyományos másik iskola tanulóival.

E vizsgálat leginkább a hatásvizsgálatok sokféle (statisztikai, szervezési, pszichológiai stb.) nehézségére mutatott rá. Viszonylag könnyen demonstrálni lehetett a kétféle iskola tanulóinak tudásában meglevő különbséget, a tanulóképesség, a kreativitás, a perszeveráció, a szorongás, a matematika iránti attitűd, és különféle sze-

mélyiség-faktorok tekintetében azonban nem találtunk szignifikáns különbséget. A vizsgált pszichikus változók közül a Dienes iskola tanulói mindössze az új kognitív problémákkal szembeni orientáció tekintetében bizonyultak jobbnak (KLEIN 1976).

## 2) A Váli utcai hatásvizsgálat<sup>6</sup>

Némileg a kanadai hatásvizsgálat során kapott nagyrészt negatív eredmény hatására egy olyan hosszantartó, a pedagógiai folyamat minden részletére kiterjedő, részleteiben és egészében is a hagyományostól alapvetően eltérő pedagógiai környezetet kerestünk, amelyben a további hatásvizsgálatok számára bebizonyíthattuk, hogy az általunk fontosnak tartott pszichológiai változások létrehozása és kimutatása nem lehetetlen.

A budapesti Váli utcai iskola egyik osztályának tanulói az általános iskola első négy évében lényegében ideális pedagógiai környezetben nevelődtek. Negyedik év végén a kontroll osztály tanulóival összehasonlítva szinte minden vizsgált változó mentén nem csupán statisztikailag, de pedagógiailag is szignifikánsan jobb eredményt mutattak: jobb lett a tanulóképességük és intelligenciájuk, kisebb a szorongásuk és a rigiditásuk, jobb lett a matematika iránti attitűdjük, tevékenységüket külső motívumok helyett inkább a belső motiváció irányítja, a reproduktív tevékenységgel szemben abban előnyben részesítik a produktív feladatokat.

## 3) Az új általános iskolai matematikatanítási módszer országosan reprezentatív hatásvizsgálata.

Több mint egy évtizedes előkészítés után az Oktatási Minisztérium rendeletére 1974-től kezdődően fokozatosan országosan bevezetésre kerül az újfajta, „modern” matematikatanítási módszer. Ez a módszer nem csupán gyökeresen megváltoztatja a tananyagot, de a tanároktól is az eddig megszokottól eltérő viselkedési formákat kíván.

1975-ben és 1976-ban országosan reprezentatív mintán vizsgáltuk meg az új módszer hatását. A Váli utcában kipróbált teszteket a hagyományos és a modern tananyagra épülő tantárgytesztekkel egészítettük ki, a teszteztést rendszeres óramegfigyelés és a tanárok tapasztalatait felmérő kérdőív kísérte.

A felmérési anyag jelentős része adminisztratív hiba miatt megsemmisült, de a megmaradt adatokból is levonható néhány értékes következtetés:<sup>7</sup>

- a tanárok attitűdje a változás iránt általában pozitív;
- a tanárok viselkedésében a várt változás (kevesbé autokratikus módszerek, kiscsoportos foglalkozás, vita stb.) csak kevés helyen mutatkozott;
- az új módszerrel tanulók hagyományos „számтан tudása” nem rosszabbodott, a matematikának a tantervbe újonnan bevezetett részei (logika, valószínűségszámítás, halmazok, függvények stb.) a tanulóknak nem okoztak komoly nehézséget;
- a pszichológiai változók közül a tanulók szorongása csökkent, a matematika óra iránti attitűdjük javult, iskolai tevékenységükben előtérbe került a belső motiváció.

A kísérletezést, a tesztfejlesztést és a hatásvizsgálatokat általában a pedagógia különálló területeinek szokás tekintetni. A további fejlődés nagy mértékben e területek tapasztalatainak integrálásától várható.

## Jegyzetek

1. „A gondolkodás és kreativitás fejlődése és fejlesztésének feltételei” című szimpozionra készült előadás. Visegrád, 1979. nov. 21—23.
2. A vizsgálatokat egy nemzetközi összehasonlító kutatás számára az International Study Group for Mathematics Learning keretében M. Jeeves tervezte. A magyarországi részvizsgálatot, melynek eredményeit itt ismertetjük HABERMANN GUSZTÁV vezette. Lásd részletesebben KLEIN—HABERMANN—JEEVES 1983.
3. A vizsgálatot az International Study Group for Mathematics Learning keretében végzendő nemzetközi összehasonlító kutatás számára B. GREER tervezte. A magyarországi felmérést ZÉTÉNYI TAMÁS vezette (lásd GREER 1976, KLEIN és munkatársai 1978).
4. A tesztet B. GREER tervezte az International Study Group for Mathematics Learning keretében folyó teszt-konstrukciós programban. A hazai vizsgálatokat GEFFERTH ÉVA és HAJBA KÁLMÁN végezték. Lásd részletesen GREER 1978, KLEIN és munkatársai 1981.
5. Lásd részletesebben KLEIN 1975b, 1979., 1983., 1985.
6. Lásd részletesebben HAJTMAN—KLEIN 1977.
7. A megmaradt adatok számítógépes feldolgozása folyamatban van.

## Irodalom

- GREER, G. B., 1979, A study of rule-learning in children using set operations. *Journal of Experimental Child Psychology*.
- HAJTMAN BÉLA—KLEIN SÁNDOR, 1978, Egy pedagógiai szituáció pszichológiai hatásai. *Pedagógiai Szemle*, 7—8, 666—677.
- KLEIN SÁNDOR, 1972, A komplex matematikatanítási módszer pszichológiai hatásának vizsgálata. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1, 12—20.
- KLEIN SÁNDOR, 1974, An exploration of new criteria for use in mathematics course evaluation. *Journal of structural learning*, 4, 103—141.
- KLEIN SÁNDOR, 1975a, The evaluation of the OPI mathematics project. In: *Contributi Originali Dell' I. S. G. M. L. Edizioni O. S., Firenze*, 5—76.
- KLEIN SÁNDOR, 1975b, Examination of the psychological effect of the Dienes method in a Sherbrooke primary school (Preliminary report). In: *Contributi Originali Dell' I. S. G. M. L., Edizioni O. S., Firenze*, 77—86.
- KLEIN SÁNDOR, 1976, A Sherbrooke-i Probléma-Orientáció Teszt (SPOT) (Új módszer kognitív problémákkal szembeni orientáció mérésére.) *Magyar Pszichológiai Szemle*, 3, 211—231.
- KLEIN SÁNDOR, 1977, A matematikatanítás néhány pszichológiai problémájáról. *Pedagógiai Szemle*, 4, 327—338.
- KLEIN SÁNDOR, 1978, Die Wirkung des Elementaren Mathematikunterrichtes auf die kognitive und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler. In: Clauss, G.—Guthke, J.—Lehwal, G. (Hrsg.) *Psychologie und Psychodiagnostik lernaktiven Verhaltens. Gesellschaft für Psychologie der Deutschen Demokratischen Republik, Berlin*, 31—35.
- KLEIN SÁNDOR, 1979, A Dienes-féle matematikatanítási módszer pszichológiai hatásvizsgálata. *Pszichológiai Tanulmányok*, XV, 377—434.
- KLEIN SÁNDOR, 1980, A komplex matematikatanítási módszer pszichológiai hatásvizsgálata. Akadémiai Kiadó.
- KLEIN SÁNDOR, 1985, Evaluation of the psychological effects of learning „new math”. Akadémiai Kiadó. Előkészületben.
- KLEIN SÁNDOR—GREER, BRIAN—ZÉTÉNYI TAMÁS, 1978, Halmazműveletek tanulásának fejlődés-lélektani vizsgálata. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 2, 111—119.
- KLEIN SÁNDOR—GREER, BRIAN—GEFFERTH ÉVA—HAJBA KÁLMÁN, 1981, A „Szimbólumhasználat (Forgatás)”-teszt. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 2, 119—146.
- KLEIN SÁNDOR—HABERMANN GUSZTÁV—JEEVES, MALCOLM, 1982, Matematikai struktúrák tanulásának fejlődési sajátosságai. *Pszichológia*, (3), 1, 87—121.
- KLEIN SÁNDOR—ZÉTÉNYI TAMÁS, 1978, Új módszer a produktivitás-preferencia mérésére. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 4, 341—354.
- RAVEN, J. C.—COURT, J. H.—RAVEN J., 1977, *Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales*. H. K. Lewis Co. Ltd., London.
- ROST, D. H.—SCHORCH, G.—KALB, G., 1979, Zeitwissen und Zeiterfahrung zur Entwicklung des Zeitkonzepts bei Grundschulkindern. Klauer, K. J.—Kornadt, H. J. (Hrsg.) *Jahrbuch für Empirische Erziehungswissenschaft. Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf*, 117—141.
- SIEGEL, L. S.—BRainerd C. J. 1978, *Alternatives to Piaget*, New York, Academic Press.
- SOMERVILLE, S.—WELLMAN, H. M., 1978, The development of understanding as a deliberate memory strategy. *Child Development*.

## ENTWICKLUNG UND SCHULUNG DES DENKENS

SÁNDOR KLEIN

Die Studie macht die wichtigeren, neugebildeten Untersuchungsmethoden bekannt, mit denen sich der Verfasser in den vorigen Jahren beschäftigte:

1) Bei den Untersuchungen der Entwicklungseigenarten im Erlernen strukturierter Aufgaben kam er zu paradoxem Ergebnis, dass es in bestimmten Aufgaben im Alter von 11 Jahren eine bedeutende Verschlechterung der Leistungsfähigkeit eintritt.

2) Im Zusammenhang mit der Aneignung der Mengenoperationen wurden die Charakterzüge des „Entdeckungslernen“ von ihm untersucht.

3) Vom Autor wurde ein neuer Präferenztest konstruiert und eine Aufgabenreihe vom Charakter eines Intelligenztestes ausprobiert.

4) Er führte psychologische Wirkungsuntersuchung mehrerer pädagogischen Methoden durch. Weitere Entwicklung der pädagogischen Psychologie erwartet der Autor von der Integration des Versuches, der Testentwicklung und Effektuntersuchung.

## ПРОЦЕСС МЫШЛЕНИЯ И СПОСОБЫ ЕГО РАЗВИТИЯ

ШАНДОР КЛЕЙН

В работе рассматриваются важнейшие эксперименты и экспериментальные методы разработанные автором в последние годы:

1. Анализируя особенности развития в изучении структурных задач, автор приходит к парадоксальному выводу, что в решении определённых задач к одиннадцатилетнему возрасту наступает значительный спад.

2. В связи с изучением множеств автор анализировал особенности «Эвристической учёбы».

3. Автором составлен новый преферентивный тест и ряд заданий тестового характера для измерения умственных способностей учебников.

4. Автор настоящей работы проанализировал эффективность ряда педагогических приёмов.

Дальнейшее развитие педагогической психологии автор настоящей работы видит в интеграции экспериментов, дальнейшего усовершенствования тестов и анализа их действия.



## A PSZICHOLÓGIA TÁRGY OKTATÁSÁBAN FOLYÓ VILÁGNÉZETI NEVELÉS HELYZETE ÉS PROBLÉMÁI

KOCZKÁS IMRE

A hallgatók a társadalom különböző rétegeiből kikerülve, más-más arculattal jönnek a főiskolára. A főiskolai évek a világnézeti kiforrás döntő évei, állandó mozgásban tartják a hallgatóság világnézeti alakulását. A pszichológia tartalmánál fogva felkínál bizonyos lehetőségeket a világnézet természettudományos, társadalomtudományi és erkölcsi megalapozása számára.

A pszichológia természettudományos megalapozása szempontjából a főiskolára kerülő hallgatók biológiai-fiziológiai ismeretei igen hiányosak, különösen ami az összefüggések meglátását és így a világnézeti konzekvenciákat illeti.

A hallgatók ismerete sokszor tételszerű, elszigetelt, az egyes tantárgy tényeire, törvényszerűségeire vonatkozó. Természettudományos ismereteiket időnként nehezen tudják szervesen beépíteni gondolkodásmódjukba, mert szemléletük atomisztikus szemlélet. Ilyen tények alapján ismételt felvetjük, hogy a dialektikus és történelmi materializmus oktatását előbbre kellene hozni, hiszen még az új tantervben is csak 5. félévtől kap helyet. Ez egyrészt több munkát ró e tekintetben a pszichológia oktatóira, másrészt viszont anticipálnunk kell olyan fogalmakat, amelyekre építve már magasabb világnézeti szintézist tudnánk tárgyunk oktatása során elérni. A fejlődépszichológiában is építeni kellene a mennyiségi és minőségi változások, a tagadás tagadásának törvényeire, az életkori sajátosságok és az akceleráció, az öröklött és szerzett sajátosságok, a személyiségfejlődés témaköreiben. Problémát okoz a dialektikus és történelmi materializmus korábbi tanításának hiánya a pszichológiai irányzatok és szemléletmódok kritikai összehasonlításában is. A tanárképzés sajátos helyzetének megfelelően ajánlatos lenne a marxizmus oktatását a dialektikus és történelmi materializmussal kezdeni.

A fejlődépszichológia a gyermek világképének sokszor misztikus, animista megnyilvánulását is elemzi, értékeli. Ez jó alkalmat biztosít a tárgy előadójának a világnézeti alapok további bővítésére és megszilárdulására.

Az előzőekben már megemlítettük azt az általános tapasztalatot, hogy igen gyenge biológiai felkészültséggel kerülnek hallgatóink a főiskolára. Az idegrendszer felépítésének és működésének a megismerése, az életjelenségek és a pszichikus megnyilvánulás sajátosságainak tárgyalása a magukkal hozott, sokszor zavaros nézeteket megtisztítja (ilyen pl. a „lélek” fogalma, az öröklésről vallott helytelen nézetek, az állatok „gondolkodásának és beszédének” értelmezése stb.). A mozaikszerű ismeretek a felszínes összefüggés-látás tisztázása szempontjából alapvető az általános pszichológia bevezető előadása, mely a pszichikus jelenségeket az anyag mozgásformáinak egységében értelmezi. Az anyag és tudati jelenségek viszonyának megismertetésével jelentősen mélyül a hallgatók természettudományos világnézete. Itt találkoznak a világ anyagi egységének gondolatával, a pszichikus jelenségek biológiai és társadalmi meghatározó tényezőivel. A magasabb idegműködés törvényeinek

és elveinek alapvető materialista szemléletmódja lényegesen alakítja a hallgatók világnézetét.

A determinizmus kérdésének tárgyalása, a különböző példák elemzése, a kísérletek bizonyító ereje mind-mind megannyi hozzájárulás a világnézet fejlesztéséhez. Az ikerkutatások ismertetése az öröklött és környezeti hatás dialektikája tekintetében éppen a személyiségfejlődés szempontjából alapvető világnézeti problémákat vet fel és tisztáz. A fejleszthetőség feltételeinek pszichológiai tárgyalása a leendő pedagógus szemléletmódját, világnézetének megalapozását segíti elő.

A személyiségre vonatkozó ismeretek jelentősen hozzájárulnak a tudományosan megalapozott világnézet kialakulásához, nem utolsósorban azért, hogy a hallgató felismeri saját tevékenységének szerepét és társadalmi hasznát a rábízott növendékek személyiségének formálásában, világnézetének alakításában.

A megismerési folyamatok dialektikája, a tükröződési elmélet, a megismerés folyamatainak tanulmányozása a világ megismerhetőségének bizonyítását segíti elő. A hallgatók a tárgy természetének megfelelően részint természettudományos, részint társadalomtudományi ismeretek alapján a pszichológia keretén belül sokrétű lehetőséget kapnak világnézetük formálása érdekében. A materialista pszichológia biológiai, fiziológiai, neurológiai vonatkozásainak tisztázása nagyban hozzájárul ahhoz, hogy a középiskolai hiányokat pótolja.

Tapasztalataink szerint megállapíthatjuk, hogy a hallgatók gondolkodásmódjában és szemléletében a természettudományos világkép sokszor mozaikszerű rétegekben van jelen. A természettudományos világkép kialakítása minden mozzanatában a dialektikus gondolkodás elsajátítása érdekében nagy erőfeszítéseket teszünk.

A korszerű természettudományos világnézet kialakulása a felsőbb évfolyamokon a különböző tárgyak együttes hatására ötvöződik össze. Ez a kölcsönhatás előnyösen mutatkozik meg a szintetizáló szemináriumok alkalmával a hallgatók pszichológiai felkészültségében is. Viszont csak a legjobb képességű hallgatóknak sikerül a pszichológiai szemléletmódban a dialektikus materialista álláspont következetes megvalósítása olyan feladatok megoldásában, amelyhez alapos filozófiai ismeretek is szükségesek. Az objektív valóság megismerése a tükrözés jelenségeinek megértésével válik a hallgatók világnézeti bázisává, midőn magáévá teszi a külső valóság feldolgozásának dialektikus menetét.

A pszichológia materialista értelmezése, a pszichikus jelenségek materialista felfogása természetszerűen eloszlatja a hallgatók misztikus és irracionális tévhitét. Meggyőződésünk, hogy mindez sokkal eredményesebb lenne, ha a viták során öszintén megnyilatkoznának és kételyeiket felvetve autentikus helyről kaphatnánk meg ezekre a választ. Ellenőrizhetetlen ugyanis, hogy a hallgatókban milyen mélyen élnek a különböző helyekről kapott információk és nézetek. E vonatkozásban a KISZ szervezetek is sokat tehetnének nyílt viták rendezésével.

A társadalmi vonatkozások ismerete is vegyes képet mutat. Úgy tűnik, hogy ezen a téren megalapozottabbak a hallgatók ismeretei a középiskolából hozott történelmi anyag nyomán. A társadalom fejlődéstörvényeit elvontan, viszonylag könnyen megértik. A pszichikus jelenségek társadalmi meghatározottságának kérdését és az ezzel kapcsolatos összefüggéseket általában hamar átlátják. Nehezen tudják azonban ezt a jelen társadalmi helyzetre és folyamatokra alkalmazni. Gyakorlati példákban, jelenségekben nehezen ismerik fel az alapvető törvényszerűségeket.

A pszichikus fejlődés hosszmetzeti és keresztmetzeti feldolgozásakor felismerik a hallgatók a gyermek egészséges fejlődésének és nevelésének társadalmi feltételeit és következményeit. A gyorsító és lassító tényezők tárgyalása során az élet-színvonal és életviszonyok társadalmi meghatározottságát és a szocialista társadalom

ezirányú világnézeti vetületét felismerik. (Pl. a táplálkozás, az orvosi ellátás, a pedagógiai intézmények szerepe stb.)

A világnézet társadalmi aspektusa lehetővé teszi tanszékünk oktatói számára az emberről és a társadalomról kialakított marxista felfogások meggyőződössé érlelését. A pszichológiában végighúzódik az idealizmus és a materializmus harca.

A pszichológia oktatásának sajátos helyzetéből következik, hogy nemcsak a tények feltárásával foglalkozik, hanem a pszichikus fejlődés törvényeivel és a sajátosságaival is. (Pl.: az öröklés, az egyed és törzsfejlődés, a személyiségfejlődés, az érés és tanulás problematikája stb.) Mindezeknél a történetiség és a társadalmi háttér tisztázása alapvető világnézeti konzekvenciákhoz vezet. Ezek megláttatására a hallgatókat tervszerűen rávezetjük és irányítjuk őket problémátörténeti síkon is. (A gondolkodás fejlődésének tárgyalásakor pl. áttételesen is megvilágítjuk a társadalmi jelenségek ok-okozati összefüggésének jelentőségét, személyiségformáló hatását; jó lehetőség nyílik erre a tanulói megfigyelési dolgozat készítésekor is.)

A társadalom mozgásfejlődésének törvényei a fejlődépszichológia és a pedagógiai pszichológia keretén belül a hallgatók világnézetét alakítják. Ezen a téren különösen a szemináriumok bizonyulnak alkalmasnak arra, hogy megvilágítsák az ellentétek egységét a mennyiségi-minőségi változás, átcsapás dialektikus menetének pszichológiai érvényesülésére. Természetesen ezen a téren is jól érzékelhető az eltérő középiskolai felkészítés és a családi környezet motiváló szerepe.

A tevékenység tárgyalása során nyomatékosan hangsúlyozzuk hallgatóinknak, hogy a társadalmi ismeretek nem közvetlenül, hanem közvetve befolyásolják a cselekvést. Beláttatjuk, hogy az életben nem a társadalomtudományi tényeket, adatokat, fogalmakat alkalmazzuk, hanem az általuk kialakított szemléletet. Ezek az ismeretek a magatartást szabályozzák, meggyőződést alakítanak ki s így az emberi tevékenység egészét befolyásolják. E vonatkozásban fő törekvésünk az, hogy a magasabbrendű következtetéseket módszeresen integráljuk abba az egészbe, amit világnézetnek nevezünk. Törekvésünk továbbá az, hogy a hallgatókat képessé tegyük arra, hogy az új ismereteket be tudják illeszteni abba az ismeretrendszerbe, amely a világnézet szilárdságát képezi, s amely a cselekvés irányítójává és értékmérőjévé válik. Tételesen bizonyítjuk, hogy ebben a folyamatban az objektív szubjektivizálódik azért, hogy ismét objektivizálódjon.

A hallgatók döntő része a szocialista etikai beállítottságának megfelelően problemizál a társadalomban elfoglalt szerepe, hivatástudata aspektusából. Van azonban olyan réteg is, amely a súlyt elsősorban a társadalommal szembeni elvárásokra fekteti. (Státuslehetőségek, anyagi ellátottság stb.)

A hallgatókat erősen foglalkoztatja a munkaerőkölcs és a közéleti tisztaság kérdése. Élesen elítélik a munkafegyelem lazaságait, a protekcionizmus, a korrupció minden formáját. Felfogásuk, szándékaik tiszteltetreméltóak. Sajnos a munkafegyelem kérdésében, a jogok és kötelességek összeegyeztetésében már kevésbé következetesek önmagukkal szemben, annak ellenére, hogy a hallgatók többségének munkaerőkölcsét és közéleti tevékenységét jónak ítélik meg.

A hallgatókat élenként foglalkoztatja, hogy hogyan tudnak megfelelni elvárásoknak, igényeknek és szükségleteknek, összhangban az egyéni érdeklődéssel és érdekekkel. Problémát jelent a magán- és a közéleti összeegyeztetésének pszichológiai megoldása. Ezért mind a pedagógiai pszichológiában, mind a személyiség-pszichológiában szükségesnek látszik a kérdések világnézeti háttérének megrajzolása.

Tapasztalataink szerint a hallgatók ismerik és becsülik a szocialista országok eredményeit. Ez megmutatkozik az egyes fejezetek pszichológia-történeti háttérének értékelésében is. Kirívó torzulásokat csak elvétve lehet találni.

A jellemvonások tárgyalása során előtérbe kerül a meggyőződés, nyíltság, elvűség kérdése és ennek etikai következménye. A pszichikus folyamatok tárgyalása módot nyújt az etikai állásfoglalás kifejtésére, különösen gyakorlatokon és szemináriumokon. (Pl.: az érzelmi akarati élet, a személyiség stb.). Mindez az önismeretre és önnevelésre készíteti a hallgatókat. A pszichológiai studiumok alapvető etikai normát hoznak felszínre: a saját példa szükségességét és jelentőségét. A közösség lélektana c. fejezet jó háttérrel biztosít a szocialista munkaerkölcs és felelősség világnézeti összefüggéseinek feltárására.

A gyermekmegfigyelési dolgozatok jó lehetőséget biztosítanak arra, hogy az erkölcsi kérdések a család és az iskolai háttér relációjában felszínre kerüljenek.

A szocialista erkölcs tételes ismerete nem mindig jár együtt a mindennapi élet erkölcsi értékrendjének gyakorlati megvalósításával. Sokszor szabadosság mutatkozik az életvitelükben. A közösségi érdek helyenként eltompul az egyéni életvitel érdekei mögött. Tényként kell megállapítani, hogy a közösségi érzés, magatartás azonban éppen a közös tevékenység és élményalap következtében az évek során fejlődik. A továbbiakban is törekednünk kell arra, hogy hallgatóink saját helyzetüket a társadalmi érdekek egészében politikusabban szemléljék és értékeljék.

Tanszékünk oktatói tárgyunk természete miatt közel kerülnek a hallgatókhoz, így azok a legszemélyesebb ügyükben is kérnek és kapnak tanácsokat.

A hospitálások során megismerkednek a gyermeket ért hatásrendszerrel, ezek ideológiai, társadalmi és mentálhygiénés problémáival. A kisebb csoportokban történő foglalkozás (diákkör, szak- és speciálkollégium) során közvetlenül kifejezhetik álláspontjukat az oktatók és a hallgatók. Ugyanez vonatkozik az ifjúsági összejöveteleken való részvételre is. Az oktatók megnyilatkozásai, világnézeti állásfoglalásuk természetszerű példát mutat a hallgatók világnézetének alakulásában. E téren a pszichológiai előadások szuggesztív ereje igen nagy jelentőségű.

A szemináriumi foglalkozások, gyakorlatok — különösen a szintetizáló szemináriumok — a világnézeti formálás kiváló fórumai, amennyiben valóban vitaforumok. A nézetek nyílt feltárása és a felmerülő problémák együttes megbeszélése vezethet el a kitűzött célhoz.

A tanítási gyakorlatok a komplex államvizsgák mintegy próbakövét jelentik a világnézeti nevelésünknek. Az egyes tantárgyi tételekről elvonatoztatva és konkrét szituációhoz kötötten jelenik meg a világnézeti probléma, melynek megoldása egész főiskolai nevelőmunkánk eredményét tükrözi.

Vázlatosan kívántuk összefoglalni azokat a kérdéseket, amelyek a pszichológia oktatása során a világnézeti nevelés rendelkezésére állhat. Érzékeltetni kívántuk, hogy a filozófia alapkérdése, az anyagi és a tudati elemek viszonya itt szakmai problémaként jelentkezik. A személyiség megközelítése az idegrendszer és a társadalmi környezet felől egyszerre történik. Átgondolt feladatot jelent annak beláttatása, hogy a személyiség tevékenység során való fejlődése egyszerre biológiai, fiziológiai, pszichológiai és társadalmi jelenség.

## Irodalom

BARKÓCZI I.—KLEIN S.: Gondolatok az alkotóképességről és vizsgálatának egyes problémáiról. = Magyar Pszichológiai Szemle, 1968. 25. sz. 508—515.

BÉKÉSI IMRE—ZSOLNAI JÓZSEF: Közösségben nevelünk-e közösséget nevelő pedagógusokat? Pedagógiai Szemle. XVII. évf. 2. sz. 1967. 165.

FÁBIÁN ZOLTÁN: A korszerűség érvényesülése a tanítójelöltek pszichológiai képzésében. Pedagógiai Szemle. XVII. évf. 2. sz. 1967. 131.

Felsőoktatásunk korszerűsítéséről. Az FKP tudományos tanácsának 1970. október 7-i ülése. Bp. 1971. FKP. 44.

GARAMI L.: Ahogyan az egyetemi hallgatók látják... 1—2. Bp. 1970. FKP. 361.  
 G. V. VOROB'JOV—A. N. FOMICSEVA: A hallgatók megismerő tevékenységének irányításáról. Pedagógiai Szemle XXIII. évf. 10. sz. 1973. 940.  
 JAUSZ BÉLA: A pedagógusképzés néhány kérdéséről. Pedagógiai Szemle XVII. évf. 2. sz. 1967. 101.  
 KATONA K.: Ifjúságunk problémái. Bp. 1967. Gondolat 206.  
 KÁLMÁN GYÖRGY: Egy új főiskola nevelési problémái. Pedagógiai Szemle, XVII. évf. 2. sz. 1967. 120.  
 RADNAI B.: Az ifjúkor pszichológiája. Bp. 1964. Zrinyi Kiadó. 104.  
 VARGA K.: Magyar egyetemi hallgatók életfelfogása. Bp. 1968. Akadémiai Kiadó. 178.  
 VÁG OTTÓ: A pedagógusok jövőtudatának vizsgálata és fejlesztése. Pedagógiai Szemle, XXIII. évf. 1. sz. 1973. 41.

## **LAGE UND PROBLEME DER WELTANSCHAULICHEN ERZIEHUNG IM UNTERRICHT DER PSYCHOLOGIE**

**IMRE KOCZKÁS**

Die vorliegende Arbeit versucht vor allem auf empirischem Wege sowie mit Benutzung der Fachliteratur auf die Frage Antwort zu bekommen, was für Möglichkeiten es in der Psychologie zur weltanschaulichen Erziehung der Lehramtskandidaten gibt. Eine weitere Bestrebung der Arbeit ist es, die im Unterricht gewonnenen Erfahrungen zu summieren, hinweisend auf die vorhandenen Fehler und unausgenutzten Möglichkeiten.

Die zweite Hauptbestrebung des Autors ist die Darlegung dessen, dass die Grundfrage der Philosophie, das Verhältnis zwischen den materiellen und Bewusstseinsmomenten in der Psychologie als Fachproblem erscheint. Es wird betont, dass es von weltanschaulichem und fachlichem Standpunkt aus eine sehr wichtige Aufgabe ist, das verständlich zu machen, die Entwicklung bzw. Entfaltung der Persönlichkeit kommen in der Tätigkeit als eine physiologische, psychologische und gesellschaftliche Erscheinung hervor. Die Annahme der Obenerwähnten bildet eine weltanschauliche Frage und sie beansprucht eine zielbewusste Erziehungsarbeit.

## **СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ МАРКСИСТСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ В РАМКАХ ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ**

**ИМРЕ КОЦКАШ**

В настоящей работе автор на основе эмпирических данных и опираясь на результаты специальной литературы ищет ответа на вопрос, какие возможности воспитания марксистского мировоззрения имеются в процессе обучения студентов педагогических институтов психологии. Автор в статье, суммируя свой опыт, полученный в процессе работы, указывает на имеющиеся недостатки в воспитательной работе и возможности их преодоления. Автор настоящей работы считает важным подчеркнуть, что основной вопрос философии «быт определяет сознание», в психологии возникает как важная специальная проблема. С точки зрения мировоззрения и специальности автор подчёркивает необходимость осознания того факта, что развитие личности в процессе своей деятельности представляет собой физиологическое, психологическое и общественное явление. Осознание этого факта является важным вопросом мировоззрения и результатом сознательной воспитательной работы.



## **AZ ÁLLAMPOLGÁRI NEVELÉSTAN SZEREPE A TANULÓK MAGASABB SZINTŰ ERKÖLCSI TULAJDONSÁGAINAK ESZMEI-POLITIKAI FORMÁLÁSÁBAN**

**PÁLENIK JOZEF**

A kollektivizmus elveire épülő szocialista társadalmunknak erkölcsileg fejlett, közösségi szellemben gondolkodó, ugyanakkor kezdeményező és céltudatos, alkotóképességekkel rendelkező, személyiségükben sokoldalúan fejlett emberekre van szüksége. A személyiség sokoldalú fejlődésének követelménye szorosan kapcsolódik a fejlődő szocialista társadalom objektív szükségleteihez. A tudományos-műszaki forradalom körülményei között különös nyomatékkal kerül előtérbe a sokoldalúan fejlett személyiség társadalmi igénye, s ez az igény jelentőségében és funkciójában egyaránt nő.

Ezért kerül előtérbe az általános iskolák tanulóinak a sokoldalúan fejlett személyiség aspektusából való formálásának kérdése. Számos párthatározatban, állami rendeletben találkozhatunk vele. A szakirodalomban és a tömegtájékoztató eszközökben is egyre időszerűbbé válik.

A szocialista társadalom fejlődésével egyre kedvezőbb feltételek teremődnek meg az új, szocialista embertípus kialakításához. A szocializmus építése és az új szocialista ember személyiségének kialakítása, ugyanazon társadalmi folyamat két oldalát képezi. Ebből az következik, hogy a nevelés nem lehet csupán az iskola feladata: elkerülhetetlen, hogy az egész társadalom érdeke legyen, megvalósításához segítségül kell hívni a családot, az üzemeket, a társadalmi szerveket, az irodalmat, a művészetet, valamint a tömegtájékoztató eszközöket is.

Szükséges azonban szem előtt tartanunk, hogy ezzel az iskola szerepe a tanulók személyiségének formálásában nem csökken, miként azt Husák elvtárs a CSKP XV. kongresszusán leszögezte. „Minden állami és társadalmi intézmény — főként az iskola, a tömegtájékoztató eszközök, a kultúra és a művészet — köteles egységesen hatni az ifjú nemzedék szocialista tudatának és erkölcsének formálásában.” (XV. Zjazd KSC, dokumenty a materiály. Pravda, Bratislava 1976. 39. o.)

Az iskola feladata az ifjúság szocialista tudatának formálása, a szocialista állam öntudatos polgárainak, a szocialista társadalom aktív építőinek és a szocializmus ügye meggyőződéses harcosainak nevelése. A csehszlovák társadalom alapos elemzése megmutatta, hogy társadalmi életünk mely területeire kell a figyelmet összpontosítani. Az iskola szerepe éppen ezen a téren pótolhatatlan, hiszen az iskola hatása a tanulók erkölcsi arculatának kialakításában egyre erősödik.

Az iskola minden tantárgyban megvalósítja a nevelést, minden tantárgy a személyiség sokoldalú fejlesztésére irányul. E nevelés súlypontja mindenekelőtt a nevelés jellegű tantárgyakban rejlik, ahol döntő tényező az állampolgári nevelés, melynek feladata elmélyíteni, integrálni és rendszerezni az iskolában a családban és hatókörükön kívül szerzett nevelési készségeket.

VASIL BILAK elvtárs a CSKP KB 1972 októberében tartott plenumán elmondta, hogy milyen feladatok várnak az állampolgári nevelés tantárgyra: „Rendszeres figye-

lemmel kell kísérni az állampolgári nevelés című tantárgy és a marxizmus—leninizmus oktatását, melyek rendkívüli politikai jelentőséggel bírnak. El kell érni, hogy a legtapasztaltabb, politikailag legfejlettebb pedagógusok tanítsák, akik képesek fellelkesíteni a tanulókat és megnyerni őket a tudományos szocializmus és a kommunizmus céljainak.” (O hlavných úlohách ideologickej práce po XIV. Zjazde KSC. Pravda, Bratislava 1972. 30. o.)

Az állampolgári neveléstannak fontos ideológiai eszközzé kell válnia, amely a többi tárggyal együtt részt vállal abban, hogy a felnővekvő nemzedék tudományos világnézettel, kommunista erkölccsel és minden szükséges ismerettel és készséggel vértéződjön fel, melyek aztán lehetővé teszik az ifjú ember számára képességeinek teljes kibontakoztatását és érdeklődésének fokozatos kielégítését. Az iskola és a polgári nevelés tantárgya előtt álló feladatról szó esett a CSKP KB 1973. július 3—4-én tartott ülésén is, ahol a jóváhagyott dokumentum leszögezi: „Az állampolgári nevelést és a többi társadalomtudományi tárgyakat, melyek keretében a tanulók ismereteket szereznek a szocialista társadalmi rendszer alapjairól, társadalmunk életéről és a világban zajló eseményekről, úgy kell tanítani, hogy a tanulók szocialista meggyőződését fejlesszék és megszilárdítsák.” (Zborník materiálov z rokovania pléna UV KSC 3. a. 4. júla 1973 a pléna UV KSC 5. júla 1973. Pravda, Bratislava 1973. 70. o.)

Szocialista iskolánk nevelési rendszerében és magában az állampolgári nevelés-tanban is elsőrendű tényező a világnézeti, valamint az erkölcsi nevelés, amelyek együttesen vesznek részt a helyes közösségi és interperszonális kapcsolatok kialakításában, továbbá útmutatást adnak a tanulóknak önnevelésükhöz, személyiségük sokoldalú fejlesztéséhez és tökéletesítéséhez.

Az állampolgári neveléstannak az általános iskolában az a feladata, hogy olyan módszereket nyújtson az iskolának, illetve a társadalomnak, amelyek a tanuló személyiségét marxista módon értékelik, és amelyek lehetővé teszik a legjobb erkölcsi tulajdonságokkal és képességekkel rendelkező tanulók differenciálását és a különböző foglalkozásokra való kiválasztását. Nemcsak azt kell célul tűzni az állampolgári nevelés tanoktatójának, hogy oktató tevékenysége során mintegy előre lássa a tanuló egyes személyiségvonásainak kibontakozását és megszilárdulását, hanem előre kijelölt terv alapján irányítania is kell azt az erkölcsnevelő hatást, amellyel mintegy együtt jár a szocialista iskolában tanulók személyiségének sokoldalú fejlődése is. Az új csehszlovák oktató-nevelő rendszer továbbfejlesztésének tervezete is ebben a szellemben jelöli meg a tárgy célját: „Az állampolgári nevelés című tantárgy célja az ifjúság kommunista meggyőződésének, politikai tudatosításának rendszeres formálása, azon ismeretek, készségek és szokások rendszerének kialakítása, amelyek a szocialista társadalom emberének tevékeny állampolgári életviteléhez szükséges személyiségvonásokat szilárdítják.” (Dalsí rozvoj ceskoslovenskej vychovnovzdelávacej sústavy, SPN Bratislava, 1976, 29. o.)

A pedagógiai kutatás az utóbbi években fokozott figyelemmel kíséri, melyek azok a személyiségformáló eljárások az állampolgári nevelés tanoktatásában, amelyek a leghatékonyabb segítséget adják a pedagógia gyakorlat számára.

Kutatási feladatunk egyik első lépése az volt, hogy megállapítsuk, milyen szerepet tölt be az állampolgári nevelés tan az általános iskola tanulóinak személyiségformálásában.

Abból a hipotézisből indultunk ki, hogy az állampolgári nevelés tanoktatás szintetizáló tantárgynak kell lennie az erkölcsi nevelés valamennyi területét illetően, hogy a szétszórta ismeretek integrálódjanak és úgy szilárduljanak egységgé, hogy a tanuló épp az állampolgári nevelés című tantárgy révén szerezzen kellő motiváltságot az



egyes nevelési területek feladatrendszerében, mindezek során fokozottan hangsúlyoztuk az erkölcsi nevelést.

A tudományos-műszaki fejlődés minden állampolgár műveltségének állandó növekedésével jár együtt. Egész társadalmunk ezen fejlődésének elválaszthatatlan része a tanulók erkölcsi nevelésének kérdése, amelynek döntő mértékben hozzá kell járulnia a szocialista ember meggyőződésének formálásához és egész személyisége dinamikus fejlesztéséhez.

A kilencéves általános iskolák 8. és 9. osztályában végzett kutatás célja az volt, hogy felmérje a tanulók erkölcsi nevelésének helyzetét és színvonalát, s alapos elemzés alapján olyan megállapításokat ajánljon, amelyek elmélyítenék a polgári nevelés hatékonyságát és szerepét az általános iskolai tanulók személyiségének sokoldalú formálásában.

A feltüntetett irodalom, tantervek, módszertani kézikönyvek és polgári nevelés-tani tankönyvek áttanulmányozása után került sor azon kérdőív kidolgozására, amelyről e tantárgy tanítóival konzultáltunk.

Magát a kutatást megelőzte egy előzetes felmérés a vizsgált iskolákban, amely-lal érthetőség és nehézségi fok szempontjából ellenőriztük a kérdőív tartalmát. Az előzetes felmérés igazolta a kérdőív tartalmának az egyes szempontok szerinti reális voltát, ezért lényegesebb változtatásokra nem volt szükség.

A kérdőív 18 kérdést tartalmazott olyan megfogalmazásban, hogy a tanulónak ne csak polgári neveléstani, esetleg más tantárgybeli ismereteit legyen lehetősége bizonyítani, hanem értékelhető álláspont kialakítására is kényszerítve legyen, és hogy indokolja is azt.

Kutatásunk fő feladata az volt, hogy alapvető információkat és minél objektív-vebb ismereteket szerezzünk a polgári nevelésről mint általános iskolai tantárgyról a tanulók személyiségének formálása során. Célunk volt az is, hogy ismereteket szerezzünk a tanulók azon erkölcsi tulajdonságairól és állásfoglalásainak színvonaláról, amelyekre iskolalátogatásuk során tettek szert. Elkészítettük a kérdőívet, és a tanulóknak az alapvető erkölcsi kérdésekről kialakult nézetei, valamint a kérdőívre adott válaszai alapján konkrét és hiteles képet akartunk kialakítani az általános iskolai tanulók erkölcsi neveléséről.

A felmérést az 1977/78-as és az 1978/79-es tanévben végeztük 24 iskolában, Szlovákia mindhárom kerületben.

A nyugat-szlovákiai kerületben 390 tanuló vett részt a felmérésben, ez 66,1%.

A közép-szlovákiai kerületben 123 tanuló, ez 20,85%.

A kelet-szlovákiai kerületben 77 tanuló, ez 13,05%.

E kérdésben figyelembe vettük a magyar iskolákat is, mert polgári nevelés ap-robációval a magyar iskolák számára is felkészítettünk hallgatókat.

A magyar iskolákból 129 tanuló vett részt a felmérésben, ez 21,86%. (E számot az összes kerület tanulóinak számába foglaltuk bele.)

A felmérést huszonnegy 9. osztályban és két 8. osztályban végeztük. (Ebből az egyik osztály magyar tannyelvű, falusi iskola.) A 8. osztály tanulói másképpen értelmezték az erkölcsi nevelés problémáival foglalkozó kérdések jelentését, mert az erkölcsi nevelés a 9. osztály tantervében szerepel.

A felmérést szolgáló kérdőív formája zárt és nyitott kérdőív. A tanulónak egy, némelyik kérdésnél esetleg több olyan választ kellett megjelölnie, amellyel egyetért, amelyet megfelelőnek tart; más esetben a választ önállóan, saját véleménye alapján kellett megfogalmaznia.

A bevezetés néhány olyan alapvető adatot tartalmazott, amely az iskola nevével, a tanuló által látogatott osztállyal, a tanuló nemével, a szülők foglalkozásával és a szervezettséggel foglalkozott.

Az első kérdéskörben az iskolán kívüli tevékenységre irányítottuk figyelmünket, és arra az időre, amelyet a tanulók a tanuláson kívül eltöltenek. Meg akartuk állapítani, hogyan használják ki szabad idejüket, milyen tevékenységet fejtenek ki, amelyben megnyilatkozik az igazi „Én”, és fejlődik a személyiség is.

A második kérdéskörnek a tanulóknak az iskolai és az önkéntes társadalmi munkához való viszonyát kellett jellemeznie, valamint azt, hogy mennyire érinti őket a társadalmi tulajdonhoz való rossz viszony, fel tudnak-e lépni annak megvédéséért.

A további kérdésekkel meg akartuk állapítani a tanuló magánélete erkölcsi tulajdonságainak színvonalát és a jó tanulói közösség jellegével kapcsolatos véleményét.

A negyedik kérdéskörben a tanulók azzal kapcsolatos véleményét kutattuk, hogy mennyire jelentősek, fontosak az egyes nevelési tényezők az erkölcsi tulajdonságok kialakítása folyamatának befolyásolása szempontjából (szülők, iskola, úttörő-szervezet stb.), valamint azt, hogy milyen jelentősek az egyes tantárgyak az erkölcsileg érett tanulói személyiség kialakításának a szempontjából.

A kérdések utolsó részét az élet értelmével kapcsolatos és olyan kérdések alkották, amelyek a polgári nevelés tanításában a 9. osztály elvégzése után a tanulók számára megvilágítatlanok maradtak.

Az elért eredmények elemzése azt bizonyítja, hogy az általános iskolákban a tanulók erkölcsi tulajdonságainak kialakítása és megszilárdítása, valamint a tanulók személyisége formálásának az egész folyamatában még számottevő tartalékok vannak. A tizennyolc vizsgált alapiskola közül csak 5 falusi. A felmérés eredményei szerint a városi és községi iskolák tanulói körében az erkölcsi tulajdonságok színvonala lényegében azonos.

Ugyanezt állapíthatjuk meg a magyar tannyelvű iskolákról is.

A tanulók válaszai az első kérdéskörben, a szabadidő kihasználását illetően, az alapiskolák nagyobb részénél azonosak voltak; eltérések csak a fiúknál fordultak elő, itt egyértelműen a sport volt túlsúlyban, míg a lányoknál a könyvek olvasása, a kulturális igények kielégítése. A falusi általános iskolák tanulói kisebb érdeklődést tanúsítottak az úttörőszervezeti munka iránt. — (44,2%), mint a városi iskolákban — 55,3%. Az úttörőszervezetekben végzett munka iránt jobban érdeklődtek a 8. osztályos tanulók, amit a 77,1 % fejez ki. Az úttörőéletben állandóan keresni kell az új, vonzóbb tartalmat. Az itt végzett munka formálja a tanulók személyiségének erkölcsi tulajdonságait, s ezért a polgári nevelést oktató pedagógus és az úttörővezető kölcsönös együttműködése különösen fontos lenne.

A tanulóknak a tanítási órára való felkészüléssel kapcsolatos viszonyát kifejező válaszok egyúttal a munkához való viszonyukat is kifejezik, és következtetni lehet belőle jövőendő pályaválasztásukra. A tanítási órákra 2 órát készül a tanulók 35,6%-a; 62,7 százalékuk annyi ideig készül, amennyit megfelelőnek tart.

A következő kérdésnek a szocialista tulajdonhoz való viszonyt kellett megállapítania. Csak az a tanuló tudja becsülni a munka értékeit, akiben kifejlődött a munkához való helyes viszony. Ez tükröződött a tansegédeszközökkel és az iskola berendezésével kialakított viszonyban és bánásmódban is. A tanulóknak csak 5%-a tűntette fel, hogy rongálja a tankönyveket, padokat stb. A tanulók értékelik a közös tulajdont. Azonban nem mindenki védi a társadalmi tulajdont, és nem mindenki tud közbelépni, ha osztálytársaik rongálnak. A tanulók 71,7%-a úgy nyilatkozott, hogy figyelmeztetnék az oktatókat, ha más tanulók részéről az iskolai vagyron rongálását tapasztalnék.

A harmadik részben a tanulók erkölcsi tulajdonságainak színvonalát állapítottuk meg. A tanulók magánéletének területén a kérdés az igazságos ügy megvédésével volt kapcsolatban. Ilyen tulajdonságokat igazolt a tanulók 75,5%-a, közülük 20,7% nyilvánosan meg tudná védeni az igazságos ügyet. A tanulóknak mindössze 4,2%-a viselkedne a körülmények adta lehetőségek szerint. Legnagyobb erkölcsi tettnek — a tanulók 65,2%-a — az öregek megsegítését tekinti. Erre a kérdésünkre 13,4% nem válaszolt. A megkérdezett tanulók 42,5%-a a legfontosabb jellembeli tulajdonságnak a becsületességet tekinti; 22,3% a szerénységet, 21,4% az igazságszeretetet. A tanulók 89,2%-a gondolkodás nélkül visszaszolgáltatóná a megtalált tárgyakat, s ez nyilvánvalóan jó erkölcsi magatartásukról tanúskodik.

A következő kérdéskörrel azt vizsgáltuk, hogy a polgári nevelésnek mi a szerepe a tanulók jellemének alakításában. A kérdést így tettük fel: melyik tantárgynak van a legnagyobb szerepe az erkölcsi tulajdonságok kialakításában. A többség, azaz 87,7% a polgári nevelést helyezte az első helyre, s csak ezután következett az anyanyelv (szlovák és magyar). A polgári nevelés pozitív hatását a tanulók mindenekelőtt az alábbiakban jelölték meg: a tanulmányi előmenetelükre gyakorolt hatásban (42,2%), az iskolában (24,9%), a családban (23,6%) és a társaságban (9,3%) tanúsított magatartásukban. Arra a kérdésünkre, hogy vajon a polgári nevelés tan mint tantárgy felkészít-e az életre, a tanulók 78,2%-a igennel válaszolt. Legfontosabb nevelési tényezőnek a szülőket tekintik: a fiúknak 62,2%-a, a lányoknak 69,4%-a. Egyéni problémáikat 28,5% önállóan oldja meg, 27,2% testvéreik segítségével, 28,7% a körülményektől teszi függővé, s csupán 5,6% az osztályfőnök, illetve 4,4% az állampolgári nevelés tanítót pedagógus segítségével. Arra a kérdésünkre, hogy vajon a szocialista, vagy a vallás erkölcsöt tekintik-e minőségileg magasabb rendűnek, az alábbi százalék arányban oszlottak meg a válaszok: a szocialista erkölcs mellett a tanulóknak 73,7%-a szavazott, a vallás erkölcs mellett 14,4%, s 11,9% nem válaszolt.

Utolsó kérdéskörünk — miben látják az élet értelmét — a válaszadó tanulók szabadon nyilatkozhattak. A kapott válaszok alapján egyértelműen megállapíthatjuk, hogy 8. és 9. osztályos tanulóink döntő többsége nemes életcél tűz ki maga elé, az élet értelmét a társadalomért végzett munkában látja.

Az előző kérdéskörrel kapcsolatban a válaszadók 6,3%-a úgy nyilatkozott, hogy nem mindegyik erkölcsi kérdésre kapnak kielégítő választ tanítóiktól. Noha ez a százalék, mely ezekben a kérdésekben mélyebb és világosabb magyarázatot várna, a tanulóknak csupán egy kis töredéke, az oktatóknak mégis el kellene gondolkodniuk azon, hogy elégedettek lehetnek-e munkájukkal, hogy megadták-e tanulóiknak mindazt, amit a társadalom érdeke megkövetel.

Az iskolák száma:	18
Az osztályok száma:	26
A tanulók száma:	590
Ebből fiú:	307
lány:	283
Lakhely. Város:	58,3%
faluk:	41,7%
Lakik:	
— családi házban	66,04%
— állami lakásban	23,54%
— szövetkezeti lakásban	10,42%

Származás. Munkás:	66,81%
paraszt:	4,11%
egyéb:	29,08%
A PSz tagja:	95,97%
(úttörőszövetkezet)	

Hogy minél objektívebben ítélhessük meg az 1977/78-as tanévben végzett kérdőíves felmérés eredményeit, ezt a felmérést a következő, 1978/79-es tanévben ugyanazokban az általános iskolákban megismételtük. Mindkét felmérés eredményei egybehangzóak, s igazolják a fenti következtetéseinket.

Az általános iskolák 8. és 9. évfolyamaiban végzett kérdőíves felmérés során azokat az erkölcsi kérdéseket hangsúlyoztuk, amelyeket a tanulók személyiségének formálása során a polgári nevelés tan mint tantárgy a követelmények előterébe helyez.

A felmérés során bebizonyosodott, hogy kérdéseink mindenekelőtt azokat az erkölcsi tulajdonságokat érintették, melyeket a tanulóknak a polgári nevelés tan óráin magukévá kell tenniük. Ezek az alábbiak:

- az egyén és a közösség eszmei-politikai és erkölcsi felelőssége;
- a tanulók felkészítése a szocialista társadalom felvirágoztatásáért hozandó áldozatokra;
- a munkához való kollektív viszony kialakítása;
- a tanulók szükségét érezzék erkölcsi ismeretkörük állandó bővítésének;
- képesek legyenek szabadidejük sokoldalú és átgondolt kihasználására, hogy ezáltal testi és erkölcsi erőt meríthessenek munkájukhoz.

A polgári nevelés mint tantárgy, korlátlan nevelői lehetőségekkel rendelkezik. A nevelő munka csak akkor válhat eredményessé, ha az eszmei-politikai, az erkölcsi és a munkára való nevelés követelményei szervesen összekapcsolódnak mind az iskolában, mind az iskolán kívül végzett nevelés során, ha a szó és a cselekedet eggyé válik, ha a tanulók erkölcsi tulajdonsága és meggyőződése elsősorban cselekvésükben nyilvánul meg, és pedig az iskolában, mind egyéni munkájukban, mind pedig a társadalom előmenetele érdekében végzett munkájukban.

A tanuló személyiségének sokoldalú fejlesztéséhez valamennyi tantárgy hozzájárul. Részesedésük elsősorban attól függ, hogy az adott iskolában milyenek az objektív és szubjektív feltételek. A polgári nevelésre ebben a folyamatban az a feladat hárul, hogy mind az iskolai, mind az iskolán kívüli nevelő hatást betetőzze. Az általános iskola 8. és 9. évfolyamát végző ifjúság előtt nemcsak az az alapkövetelmény áll, hogy mivé váljanak, hanem az is, hogy milyennekké. Az ismeretszerzési igény állandó bővítésével, s a közösség előmenetelére áldozatok szükségességének tudatosításával egészében véve fokozódik a tanulóknak az erkölcsi jellegű kérdések iránti érdeklődése is. Az ifjúság maga jellemét, erkölcsi arculatát fokozatosan alakítja ki, későbbi tapasztalatai során tökéletesíti.

A gyermek erkölcsi fejlődése hosszú folyamat, amely a születésével kezdődik. Alapvető jellegzetessége, hogy a felállítandó követelményeket a gyermek életkori sajátosságai, értelmi képességei szabják meg. A tanulók személyiségfejlesztési követelményeire állandóan vissza kell térnünk, ha sokoldalúan fejlett egyéniséget akarunk nyerni. A gyermek erkölcsi tulajdonságait állandóan magasabb szintre kell emelnünk, miközben figyelembe vesszük a már elért fejlődési fokot. Az erkölcsi minőségek kialakításának megteremtése az egyéni fejlődés folyamatában analogikus, ahogy ez megtalálható más személyi tulajdonságoknál is. A tanuló képességének fejlődésében szenzitív időszakok is találhatók, amikor jelentősen megnövekszik bizonyos érzelmi

hatás, tehát az erkölcsi is. Az állampolgári neveléstan mint tantárgy fontos szerepet játszik minden egyén helyes diagnosztikálásában és a megfelelő erkölcsi hatás megválasztásában. A 8. és 9. osztály tanulóinál meggyorsul az erkölcsi fejlődés folyamata, mivel ez egyéni tulajdonságaik rohamos fejlődésének időszaka. Mindez kapcsolatban van az absztrakt gondolkodás fejlődésével és az ebből származó erkölcsi hatások képességének általánosításával.

A fiatal ember személyisége hozzáférhetőbb a nevelési hatásoknak, nemcsak a pozitív, hanem hasonló mértékben a negatívoknak is. Ha az ifjúságnál elő is fordulnak elavult erkölcsi normák, ezek nem olyan mélyek, mint a felnőtteknél. Ennek magyarázata az, hogy a gyermekek és az ifjúság nem élték át a kizsákmányoló társadalom valóságát, nem tudják abba beleélni magukat, hogy a szociális helyzet a helytelen vélemények és szokások megeremtésének alapja volt.

Az állampolgári neveléstan mint tantárgy aktívan részt vesz az ifjúság erkölcsi nevelési alapvető feladatainak teljesítésében: ilyen a közösségi szolidaritás, amely az egyéni érdekeket aláveti a közösségi érdekeknek, a kollektívizmusrá való nevelés, melyet főleg Makarenko szovjet pedagógus helyezett előtérbe.

A szocialista társadalomban semmi esetre sem csúcsosodhat ki az ember egyéni fejlődésének olyan lehetősége, amely az új ember megformálásának valamiféle önálló automatikus mechanizmusára támaszkodik a megváltozott társadalmi viszonyok között. A tanuló szocialista egyéniségének megformálása elképzelhetetlen a kommunista párt vezető feladatának aktív és céltudatos osztálytársadalmi törekvéséről, azon törekvéséről, amely a tudományos programra épül. A sokoldalúan fejlett szocialista egyéniség megformálásának feladatai azonban nem állandóak. Feladatunk, hogy szüntelenül konkretizáljuk a történelmi feltételek és a közösségi osztály változó összefüggéseit.

Az egyre igényesebb feladatok, amelyeket a társadalom az ifjú nemzedékkel szemben támaszt, feltételezik a nevelési feladatok hatékonyabb teljesítését az erkölcsi nevelés területén a polgári nevelés óráin. Ebből következik:

1. Egységesíteni és koordinálni kell az osztályfőnök és az állampolgári nevelést tanító között a nevelés hatását-nemcsak az állampolgári neveléstan óráin, hanem az osztályfőnökin is.

2. Állandóan tökéletesítenie kell a jövődő tanítók és a nevelők eszmei-politikai, pedagógiai-pszichológiai és szak módszertani előkészítését.

3. Meg kell ismertetni az alapfokú iskola tanítóit az állampolgári neveléstan új módszereivel és formáival, miközben fokozott figyelmet kell szentelni a művelődés egyes formáinak mind a párt, mind az állami szervek útján közöltekkel, figyelembe véve az iskolai rendszer tartalmi átépítését.

4. Meg kell valósítani a tanulók erkölcsi nevelését az oktató-nevelő folyamat egészében, a tanítási órákon kívül is, de főleg a családban.

5. Az állampolgári neveléstanban az erkölcsi nevelés részarányának megállapításánál és meghatározásánál az iskola oktató-nevelő folyamatának fő feladataiból kell kiindulni.

6. Az állampolgári neveléstan tantárgy- és módszertani bizottságainak feladata alaposan felülvizsgálni az új oktató-nevelő rendszer bevezetése után a polgári neveléstan tartalmát és célját, hogy ezzel egyidejűleg ki lehessen választani az erkölcsi nevelés leghatékonyabb módszereit és formáját, amit aztán összhangba kell hozni az iskola kommunista nevelési rendszerével.

7. Ki kell dolgozni az erkölcsi nevelés tartalmát iskolánként és osztályonként, tekintetbe véve a környezetet, az egyéni sajátosságokat és fejlődésüket.

8. Fel kell hívni az az állampolgári neveléstant tanító pedagógusok figyelmét a tömegkommunikációs eszközök közvetítésének jobb kihasználására, mivel ezek fő célja a tanulók egyéniségének erkölcsi szempontból való formálása.

9. Az alapiskolák igazgatóinak feladatává kell tenni, hogy az állampolgári nevelés tantárgybizottságának munkatervét összeegyeztesse az iskola úttörőszervezetének munkatervével. Ennek célja a kölcsönös együttműködés a tanulók erkölcsi nevelése terén.

## **ROLLE DER STAATSBÜRGERLICHEN ERZIEHUNGSLEHRE IN IDEOLOGISCH-POLITISCHER GESTALTUNG DER MORALISCHEN EIGENSCHAFTEN DER SCHÜLER AUF HÖHEREM NIVEAU**

**JOZEF PÁLENIK**

Mit der in den 8. und 9. Klassen der neunklassigen Grundschulen durchgeführten Forschung wurde in der Tschechoslowakei zum Ziel gesetzt, die Lage und das Niveau der moralischen Erziehung bei den Schülern zu übersehen und auf Grund der umfassenden Analyse solche Feststellungen zu empfehlen, die die Wirksamkeit und Rolle der staatsbürgerlichen Erziehungslehre in mehrseitiger Gestaltung der Persönlichkeiten der Grundschüler vertiefen würden.

## **РОЛЬ ОБЩЕСТВОВЕДЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ИДЕЙНО- ПОЛИТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ И МОРАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ УЧЕНИКОВ**

**ЙОЗЕФ ПАЛЕНИК**

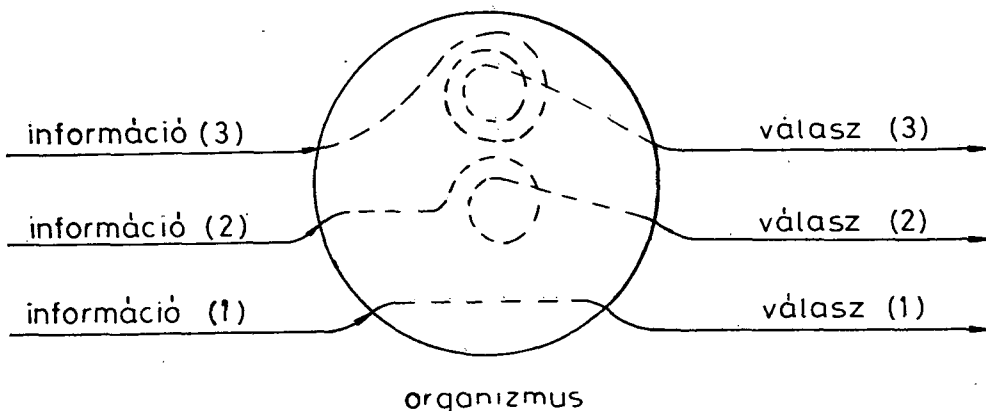
Целью настоящего исследования, проведённого в 8 и 9 классах общеобразовательной школы в Чехословакии было изучение условий и уровня морального воспитания учащихся. На основе всестороннего изучения морального воспитания учащихся автором настоящей работы выдвигаются ряд предложений, направленных на углубление и увеличение роли и эффективности обществоведения во всестороннем развитии личности учащихся общеобразовательных школ.

# AZ INFORMÁCIÁRAMLÁS OPTIMALIZÁLHATÓSÁGÁNAK NÉHÁNY ELVI KÉRDÉSE A PSZICHOLÓGIAI-DIDAKTIKAI RENDSZERBEN

RÁCZ FODOR BENŐ

Környezetünk valóságmozzanataihoz, a külvilág jelenségeihez és változásaihoz szervezetünk közvetlen és közvetett módon alkalmazkodik. A külvilágból érkező jeleket érzékszerveinkkel felfogjuk, s azokra a másodperc tört része alatt, vagy többkevesebb késleltetéssel válaszolunk. Ily módon alkalmazkodunk a hidegebb vagy melegebb tárgyakhoz, a világosabb vagy sötétebb felületekhez, vagy ezért rántjuk el fejünket egy közeledő tárgy előtt. Fülünk a leggyengébb fuvallattól a rendkívül intenzív robbanásig is képes alkalmazkodni a különböző hanghatásokhoz súlyosabb károsodás nélkül. A színek vagy hangok harmóniájának felfogása, az események logikai menetének felismerése, az élő- vagy írott beszéd megértése, s a válaszadás már feltétlenül rövidebb-hosszabb időt igényel. A kísérleti pszichológia szemléletesen ábrázolja az organizmus pszichikus tevékenységének szintjeit,<sup>1</sup> amikor az organizmust érő jelzés (információ), és az organizmust elhagyó válasz között eltelt időt (latencia-idő), továbbá a válasz minőségét vizsgálja. (1. ábra.)

## Információ - organizmus - válasz kapcsolata



1. ábra

Minél tovább „időzik” az információ szervezetünkben, valószínű, annál összetettebb folyamatok indulnak meg, annál bonyolultabb kapcsolódások, feldolgozási és tárolási mechanizmusok jönnek létre. Másként szólva; a felmerülő problémahelyzetre, a feltett kérdésre nem azonnal, reflexszerűen, hanem megfontoltan, gondolkodva válaszolunk.

Az élő szervezetet a törzsfejlődés legelső fokától a legfelsőig minden időpillanatban igen sok ingerkombináció, külső hatás éri, és ha ezekre a hatásokra időben mindig másként, jobban, célszerűbben, „bölcsebben” válaszol, abban az esetben már a tanulásnak valamilyen szintjéről beszélhetünk. Kibernetikai nyelven megfogalmazva: *minden rendszer fennmaradásának és fejlődésének (tanulásának) alapfeltétele a környezetével történő aktív információcsere, az aktív kommunikáció.*<sup>2</sup> Természetesen az emberi tanulásnak is alapvető kritériuma, de a pedagógus munkája nem merülhet ki abban, hogy tanítványait bőséges tapasztalatokhoz juttatja, hanem már a tapasztalatszerzést, az információ gyűjtését is célszerűen rendezi és irányítja azzal a biztos tudattal, hogy *a tanulás végső célja a személyiségformálás, az embernevelés.*

Itt azonban meg kell állnunk egy pillanatra.

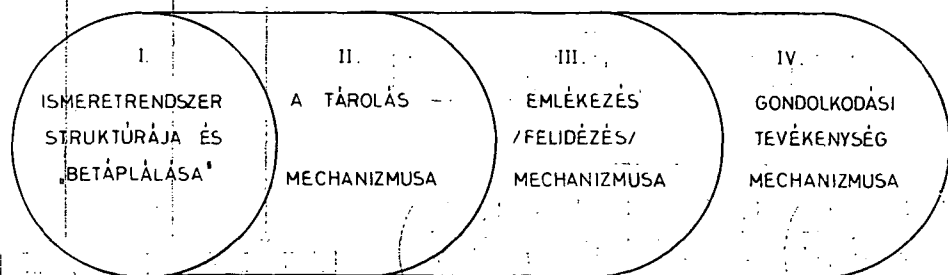
Egy hosszú és igen bonyolult folyamat legelső és legutolsó fázisát jelenti a külvilág jelenségeinek felfogása, és a pedagógiai-emberi ideál megközelítése. De vajon mi történik a kettő között? Mi történik attól a pillanattól kezdve, amikor az információ (látási, hallási, tapintási stb.) belépett a szervezet „ablakain” keresztül, és azokból érzékek, képzetek, fogalmak, gondolatok rendszere keletkezik, a nem tudásból létrejön a tudás, amelyet át- meg átszönek különböző affektív folyamatok, kialakul a képesség, a jellem, a személyiség, egyszóval az ember. A probléma annyira bonyolult, hogy már-már reménytelennek látszik az a törekvésünk, hogy valami biztosat megtudjunk *pedagógiai-pszichológiai szempontból* azokból a mechanizmusokból, amelyek az élő organizmusok idegrendszerében lejátszódnak, nem is szólva ezen mechanizmusok célszerű befolyásolásáról. Talán nem véletlen, hogy a pedagógia és a didaktika, majd később a szakmetodika is évszázadokon keresztül a fentebb említett folyamat két szélsőértékével; vagyis a mindenkori embereszmény megfogalmazásával, jellemzésével, az elvárások kimunkálásával, valamint e cél eléréséhez vezető feltételek, körülmények, eljárások és módszerek lehetőleg optimális megszervezésével foglalkozott. E nézőpontból szükségszerűen következett az asszimetrikus, pedagóguscentrikus oktatási-nevelési modell. Még napjainkban is nehezen tudunk szakítani az autokratikus és a látszólag demokratikus pedagógusi attitűddel annak érdekében, hogy *az oktatás-nevelés folyamatát gyermekcentrikusan, a gyermek köré, a gyermek lelki és testi habitusának megfelelően optimálisan szervezzük.* Az is törvényszerű, hogy ez az igény különösen az utóbbi néhány évtizedben jelentkezett erőteljesen, mivel a pszichológia e század közepe óta több ízben bebizonyította, hogy nem reménytelen azoknak a folyamatoknak a feltárása sem, amelyek *a fizikai valóságot az organizmus pszichikus valóságává transzformálják. E transzformációs folyamatok megismerésével lehetővé válik, hogy a fentebb említett két szélső érték között céltudatos, tervszerű munkával áthidaljuk a szakadékot, és a pedagógiai eszményképet nagyobb valószínűséggel megközelítsük.*

A transzformációs folyamat mechanizmusainak összetettségét a következő ábrán mutatjuk be. (2. ábra.)

Egy bonyolult rendszer még bonyolultabb mechanizmus-láncolatával állunk szemben, amely eléggé heterogén struktúrákból és metodikákból épül fel. Elég, ha makroszkopikusan arra gondolunk, hogy az I-vel jelzett tartomány felöleli a különböző tantervek és tankönyvek anyagának körülhatárolását, feldolgozását és összehangolását, a pedagógus tanmenetének, óratervének módszertani kidolgozottságát,



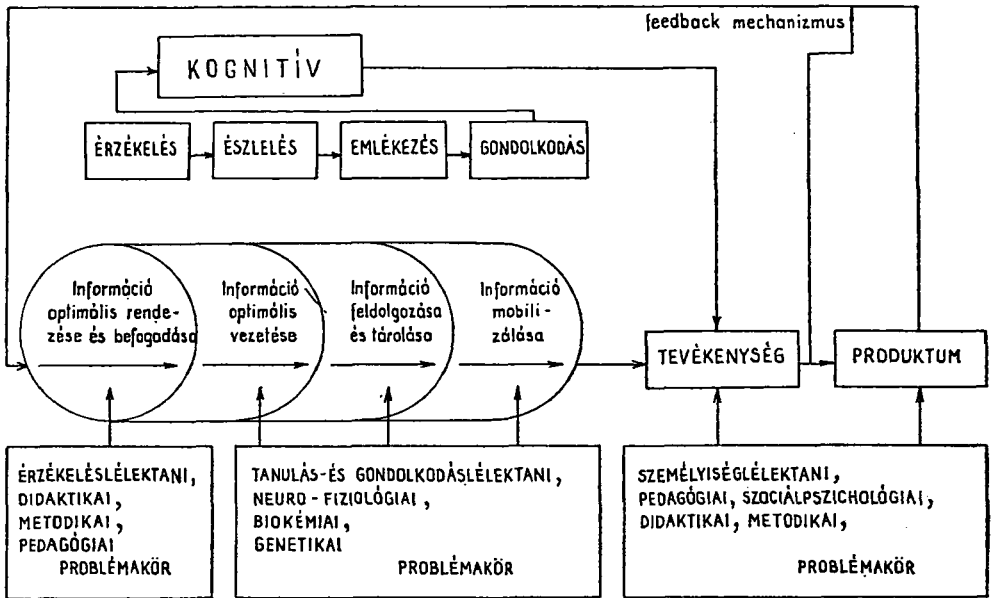
## Az információ beépülése



2: ábra

a II-vel jelzett tartomány a bevézés-tanulás különböző módozatait, a III-as szektor a spontán- és szándékos emlékezésre (klasszikus terminológiával; számonkérésre) szolgáló megoldásokat, s végül a befejező IV. rész az ún. gondolkodtató feladat- és problémamegoldatási módszereket tartalmazza. *Szándékosan műveltető igével fejeztük ki mondandónkat*, mivel a pedagógus problémákat, feladatokat oldat meg, jelenségeket, folyamatokat figyeltet meg, összefüggéseket idéztet fel és mondat el stb. De vajon mi a biztosítékunk arra nézve, hogy az általunk választott tanítási, anyagfeldolgozási stb módszereink (stratégiáink) megfelelnek a tanulók észlelési, tanulási, emlékezési, gondolkodási stratégiáinak, melyet a fenti ábrán érzékeltettünk. Sajnos azt kell mondanunk, hogy nagyon kicsi, esetleg semmi.

Éppen az a különbség valamely probléma megoldásának „logikai menete” és „pszichikus menete” között, hogy míg az előbbi a logika (felnőtt logika) szabályai szerint többnyire nyílegyenesen követhető, rendszerint a legrövidebb utat jelenti, addig a pszichikus út (különösen kisgyermeknél) rendkívül cikcakkos alakzatot ír le. (Az előbbi autósztádát, az utóbbi nehezen járható földutat jelenthet.) Továbbá nem lehetünk abban sem biztosak, hogy a szemléltetésnek-bemutatásnak az a módja (pl. élő valóságban, kísérletben, modellben, makettben, rajzban, filmen, diaképen, elvont szimbólumokkal, egészében vagy részleteiben, színesben vagy fekete-fehéren stb.), amelyet alkalmazunk, egyértelműen megfelel az információ tartalmának, és megfelel a szubjektum, tehát a tanuló-érzékelési-, észlelési-, tárolási-, gondolkodási stb. pszichikus mechanizmusainak, vagy éppen ellenkező hatást vált ki. A probléma bonyolultsága még nő, ha valamilyen módon a tanuló teljesítményét szeretnénk mérni és értékelni. Vajon mit mérünk és értékelünk? A tanuló észlelő (péceptuális) képességét, a gondolkodó tevékenység végeredményét, a gondolkodás folyamatát, a tudást, vagy a pillanatnyi szellemi kondíciót stb.? További kardinális kérdések; ha létrejöttek (vagy éppen elmaradtak, vagy rossz irányba terelődtek) mindezen pszichikus változások, abban az esetben mi volt a pedagógusnak, a közvetített információnak, illetőleg mi volt a tanuló fajlagos pszichikus faktorainak szerepe, melyek voltak a kedvező vagy kedvezőtlen szociálpszichológiai tényezők (osztályközösség, iskola, család) stb.? A probléma bonyolultságát egyetlen tanulóra vonatkoztatva a következő ábrán mutatjuk be. (3. ábra.)



3. ábra

Amikor tehát a pedagógus tanítványa valamilyen teljesítményét értékeli, illetve az értékelés után érdemjegy formájában minősíti, valószínű, kevésbé gondol arra a sokváltozós faktormezőre, amely a teljesítményt befolyásolja. Mindenesetre a probléma nagyfokú leegyszerűsítését és egyben eltorzítását is jelenti, amikor értékelésünket arra a két alternatívára korlátozzuk, hogy a tanuló „megtanulta-e vagy sem a leckét”. Ebből az „értékelési” rendből — az alá- és fölértékelésből — eredhetnek egy életre szóló pedagógiai következmények.

A fenti modellünk alapján néhány lényeges összefüggést állapíthatunk meg: a tanulói teljesítményt befolyásolja

- a befogadott információ mennyisége, rendezettsége és szintje,
- az információ kódolásának-dekódolásának szintje,
- az információ feldolgozásának-, tárolásának sebessége és szintje,
- az információ mozgásba-hozhatóságának (alkalmazhatóságának) szintje.

*Tekintettel arra, hogy mindezen információforgalom élőrendszerben játszódik le, ezért várható, hogy az információforgalom egyfelől függvénye mindazoknak a pszichológiai-fiziológiai paramétereknek, amelyek a tanuló személyiségét jellemzik, másfelől inverz kapcsolat folytán, ha az információforgalmat tervezéssel optimálissá tesszük, abban az esetben kedvezően befolyásolhatjuk, fejleszthetjük a tanuló képességeit, a teljes személyiségét. A képességrendszer fejlesztésén belül is különös jelentősége van az elvont- és az alkotó gondolkodóképeség fejlesztésének, mivel az emberi szervezet a környező világ jelenségeihez, a valósághoz, közvetett módon így képes alkalmazkodni.*

## A pszichológiai-didaktikai rendszer mint multistabilis rendszer főbb jellemzői

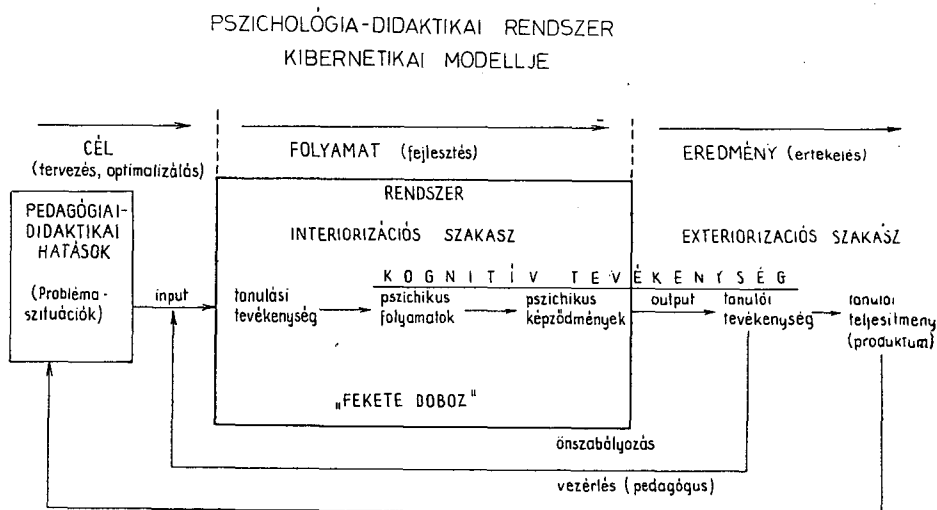
KNUT BLEICHER rendszertipológiája alapján (3) az ultrastabilis, illetve multistabilis rendszerek alapvető kritériumai:

- a nagyfokú bonyolultság,
- az aktív információforgalom,

— az önszabályozás és vezérlés képessége a feedback és a feedfor mechanizmusok révén. Különös jelentőséggel bír azon képességük, mely szerint „életképesek” maradnak hosszabb-rövidebb ideig akkor is, ha egy, vagy egynéhány alrendszerük nem, vagy hibásan funkcionál. Ebben az esetben a multistabilis rendszer a kommunikációs mechanizmus helyett az izolációs mechanizmust részesíti előnyben.

A pszichológiai-didaktikai rendszer — mint multistabilis rendszer — bármelyik alrendszere tökéletesen eleget tesz a fenti kritériumoknak: a célok, folyamatok, eredmények összefüggései a legrejtettebben jelentkeznek, csak bizonyos valószínűséggel határozhatók meg a különböző tényezők szerepe az eredmények létrehozásában. De ami nagyon lényeges; *az események mégsem indetermináltak, a valószínű folyamatok ilyen rendszerekben is nyomonkövetők és tervezhetők.* Az is egészen nyilvánvaló, hogy bármilyen szintű pszichológiai-didaktikai rendszer annál tökéletesebben működik, minél ideálisabb az információforgalom nemcsak a rendszeren belül, hanem környezetében is, minél tökéletesebb az információáramlás és feldolgozás nemcsak a tanuló szervezetén belül, hanem a tanulók között, a tanulók és a pedagógus között, az osztály és a többi pedagógus, az osztály és a többi osztály stb. között. E kapcsolatok is a szabályozó és visszacsatoló mechanizmusok révén működnek, tartják „életben” az adott rendszert, csak tudnunk kell, hogy meddig hasznos és mikortól fogva káros az információ, mikortól lép fel zavaró hatásként az adott rendszerre.

Az elmondottakat, és ennek alapján az előttünk álló feladatokat a kibernetikai elvek alapján megszerkesztett modell (4,5) áttekinthetőbbé teszi. (4. ábra.)



4. ábra

A modell alapján néhány megállapítást tehetünk:

1) A célok pontos ismerete, konkrét és egzakt megfogalmazása nélkül nem tudjuk megtervezni és optimalizálni sem a tanuló pszichikus folyamatait, sem a folyamatok fejlődését biztosító külső didaktikai-módszertani feltételeket.

2) Tekintve, hogy a pszichikus folyamatok rejtetten játszódnak le, a folyamatok irányára és szintjére indirekt módon a *tanulói tevékenység* és a tanulói tevékenység eredményeként létrejött, *objektívalódott teljesítmény* alapján következtethetünk (írásbeli-, szóbeli-, tárgyi-, dologi teljesítmények stb.).

3) A tanulói tevékenység és a tanulói teljesítmény nemcsak a pszichikus folyamatok eredménye, hanem egyben a *pszichikus folyamatok feltétele is*. G. Sz. Kosztjuk a tanuló személyiségét, mint „önszabályozó rendszert” tekinti, amely elsősorban saját tevékenysége „önmozgása,, útján fejlődik.<sup>6</sup> Megítélésünk szerint is a tanuló ún. „bemenete”, vagyis az információ felvétele az *aktív tanulói tevékenység*, és ennek a tevékenységnek csak szükséges komponensei az ép és fejlett érzékszervek. Másként szólva, egyáltalán nem elégséges, ha a tanuló *csak nézi és hallja* a tanári „előadásokat” (még akkor sem, ha azok kiválóan felépítettek), hanem értelmileg és maniálusan is részt kell vállalnia az ismeretsajátítás-képességfejlesztés folyamatában.

4) Az egyéni és önálló ismeretsajátítás azért is nélkülözhetetlen a tanítás-tanulás folyamatában, mert a *folyamatos visszacsatolás, az állandó önellenőrzés, s ennek következtében a szüntelen módosítás és helyesbítés* ilyen módon valósulhat meg. *Ha eközben a pszichikus folyamatok is a magasabb minőségek felé tolódnak el, vagyis ha javul az egyén tanulási- és gondolkodási kultúrája, a kívánt irányban fejlődik képességsziszteme, abban az esetben személyiséget formáltunk.*

5) A fentiekből következik, hogy a folyamatos önjavítás, önellenőrzés, egyszóval az önszabályozás úgy valósulhat meg, ha azt az információ feldolgozásának módszere lehetővé teszi, másrészt, ha közvetlenül a pedagógus, vagy a pedagógus által „be-programozott gépi berendezés” állandóan megerősíti az „önálló” útjára járó tanulót abban a tudatában, hogy helyes utat követ. A megerősítés mellett még arról is gondoskodni kell, hogy ne mindig ugyanaz a teljesítmény ismétlődjék meg, hanem az igényszint növelésével, lehetőleg a teljesítményt is az optimum felé közelítsük (külső beállító-vezérlő kör).

6) A külső vezérlő mechanizmus csakis abban az esetben funkcionál helyesen, ha a *teljesítmény szintjéről* a lehetőséghez képest objektív és hiteles mérőeszközök alkalmazásával, a mérőeszközök reális értékelésével folyamatosan meggyőződünk. *Azt és csakis azt a tudásszintet és képességszintet mérjük és értékeljük, amelyet terveztünk és fejlesztettünk.*

Vizsgálódásunk középpontjába a következőkben az osztályon belüli *pszichológiai-didaktikai történések* tervezési, szabályozási, értékelési problémakörét fogjuk állítani, konkrét kémiai információrendszer alkalmazásával. Szándékosan kerüljük a „pedagógiai” jelzőt, mivel lehetőségeinket messze meghaladja a pedagógiai történések teljes folyamatrendszerének a feltárása. Abból a pedagógiai hatásrendszerből, amelyből egy osztályközösség tanulóit az osztályon belül érik, pusztán a *képességfejlesztés tervezhetőségét, a képességek fejlődésének pszichológiai komponenseit, a pszichikus folyamatok minőségi változását létrehozó információrendszer elemzési és értékelési módszerét mutatjuk be, melyhez meghatározott, a fejlődést optimálisan biztosító szakdidaktikai ajánlásokat teszünk.*

- WOODWORTH—SCHLOSBERG: Kísérleti Pszichológia (Akadémiai Kiadó Bp. 1965.)  
LERNER, A.: Grundzüge der Kybernetik (VEB, Verlag Technik Berlin 1970)  
BLEICHER, K.: Szervezet mint rendszer (Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó Bp. 1979)  
FEICHTINGER, G.: Lernprozesse in stochastischen Automaten (Springer—Verlag, Berlin 1960)  
RÁCZ FODOR BENŐ: Steuerung der stochastischen Selbstregler-Lernsysteme auf Grund kybernetischer Modelle (Potsdam, 1978. Potsdamer Forschungen Wissenschaftliche Schriftreihe der Pädagogischen Hochschule „Karl Liebknecht“ Reihe C. Heft 35. 1978. 127—139.)  
KOSZTJUK, G. Sz.: Voproszű müslennija v szovjetszkoj pszichologii (Vopr. Pszich. 1957. 5. 66—80.)

## **EINIGE PRINZIPIELLEN FRAGEN ZUR OPTIMALISIERUNG DER INFORMATIONSTRÖMUNG IN PSYCHOLOGISCH- DIDAKTISCHEN SYSTEMEN**

**BENŐ RÁCZ FODOR**

Der Verfasser demonstriert mit Hilfe von Modellen die Zusammenhänge zwischen den komplizierten Mechanismenketten, die sich in den Prozessen Unterricht-Studium, im irgendwelchen psychologischdidaktischen System abspielen. Trotz der Verwicklung der Problematik ist es aber nicht hoffnungslos, die psychischen Prozesse mit zielbewusster Planungsarbeit in die richtige Bahn zu lenken. Der Verfasser verspricht in der Fortsetzung der Studie eine strukturelle und taxonomische Analyse über das Informationssystem des konkreten Lehrfaches, weiterhin die Anwendung dieses Informationssystems auf Optimierung der psychischen Prozesse vorzuführen.

## **НЕКОТОРЫЕ ПРИНЦИПИАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ВОЗМОЖНОСТИ ОПТИМАЛИЗАЦИИ РАСПРОСТРАНЕНИЯ ИНФОРМАЦИИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ И ДИДАКТИЧЕСКИХ СИСТЕМАХ**

**БЕНЕ РАЦ ФОДОР**

В своей работе автор при помощи моделей раскрывает взаимосвязи между сложной цепью механизмов, протекающих в определённой психолого-дидактической системе в ходе процесса обучения и усвоения знаний. Несмотря на сложность круга проблем есть основания предполагать, что путём целенаправленного планирования работы психические процессы можно направить в необходимое русло.

В дальнейшем в продолжении настоящей работы автор намеревается показать структурный и таксономический анализ систем информации конкретного предмета, а также применение данной информационной системы для оптимизации психических процессов.



## A FŐISKOLAI HALLGATÓK ÉLETMÓDJÁNAK NÉHÁNY SZOCIOLÓGIAI PROBLÉMÁJA

SZABÓ LÁSZLÓNÉ

Előző tanulmányunkban ismeretettük a biológia szakos főiskolai hallgatók életmódjának vizsgálata alapján a munkaidőre vonatkozó megállapításainkat. A munkaidővel együtt vizsgáltuk a hallgatók szabadidejét is. Elemeztük mennyiben tér el a készségi szakos hallgatók szabadidejének mennyisége, szerkezete, hierarchiája. Van-e eltérés a szabadidős tevékenységek szerkezetében, gyakoriságában. Jelen dolgozatunkban az erre vonatkozó megállapításainkat kívánjuk összegezni.

### A főiskolai hallgatók szabadideje

A főiskolai hallgatóknál azt az időtartamot értjük szabadidő alatt, amely a főiskolához kötött és az otthoni munkaidő teljesítése, a közlekedés, a fiziológiai szükségletekre fordított idő és a szűkre szabott háztartási munka után fennmarad. A munkaidő magas óraszámra nem zárja ki a napi 3—4 órás szabadidőt.

A főiskolai hallgatók szabadideje két fő részből tevődik össze: az önként vállalt szervezett szabadidőből és a szabadon választott szabadidős tevékenységből. Elkötelezett, önként vállalt szabadidős tevékenységhez soroltuk a KISZ tagsággal, vezetéssel járó munkát, a tudományos diákköri, kulturális alkotóköri, sportköri tevékenységet, a szabadidőre vállalt kereső munkát és a társadalmi megbízásokat. A szabadon választott szabadidős tevékenységekhez a mindenkor alkalom vagy lehetőség szülte tevékenységet soroljuk.

A szabadidő időtartamának vizsgálatára mindkét módszerünk alkalmas volt. A standardizált interjú segítségével választ kaptunk arra, hogy hallgatóink véleménye szerint mennyi szabadidő áll rendelkezésükre. (1. sz. táblázat) A tevékenységnapló segítségével pedig feltárhattuk, hogy milyen elemekből tevődik össze a heti szabadidő struktúrája. (2. sz. táblázat)

Szentirmay szerint „... a heti 35 óra szabadidő a racionális limit, amellyel a kiegyensúlyozott életvitelt folytató hallgató él.” (SZÁNTÓ MIKLÓS: Életmód, művelődés, szabadidő. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1967.) Az időmérleg tanulsága szerint a készségi szakos hallgatóink heti szabadideje 28,7 óra, a nem készségi szakosoké 34,6 óra. Utóbbi megközelíti a szabadidő racionális limitjét. Az évfolyamok és nemek között mindkét szakpár esetében eltérések vannak.

A készségi szakosoknál legtöbb szabadidővel rendelkeznek a III. évesek és legkevesebb szabadidővel a II. évesek. A II. évfolyam túlterheltsége már a főiskolához kötött munkaidőnél is kitűnt, a szabadidő alakulása pedig fordított arányban áll a munkaidővel.

## 1. sz. táblázat

VÉLEMÉNYE SZERINT EGY ÁTLAGOS HÉTEN (NEM VIZSGAIDŐSZAKBAN) HÁNY ÓRA SZABADIDEJE VAN, AMIKOR NEM FOGLALKOZIK KÖZVETLENÜL TANULMÁNYAIVAL, HANEM AKTÍV SZABADIDŐ- TEVÉKENYSÉGET FOLYTATHAT? (%)

**N: 196**

[illegible]



2. sz. táblázat

## A HETI SZABADIDŐ STRUKTÚRÁJA AZ IDŐMÉRLEG TÜKRÉBEN (ÓRA)

N: 40

MEGNEVEZÉS:	Készségi szakpár							Nem készségi szakpár						
	évfolyam				I-IV.	Nem:		évfolyam				I-IV.	Nem:	
	I.	II.	III.	IV.	átlag	Lány	Fiú	I.	II.	III.	IV.	átlag	Lány	Fiú
Olvasás	4,1	4,6	9,0	6,8	6,1	5,5	7,3	6,9	5,4	6,0	10,9	7,3	6,3	9,3
Színház, mozi hangverseny	1,7	3,4	4,5	5,3	3,3	3,6	3,2	2,8	3,1	1,8	2,4	2,5	2,2	3,7
Társas élet	5,5	2,4	7,2	5,6	5,1	3,3	8,2	8,1	8,7	6,5	5,4	7,1	6,5	8,6
Közeleti tevékenység	2,1	6,4	2,5	4,6	3,9	5,2	1,7	0,7	2,8	4,1	2,8	2,6	2,9	1,9
Rádió, tv, magnó	2,6	2,5	3,6	4,3	3,2	1,9	5,2	4,0	3,8	5,2	4,9	4,4	4,0	5,9
Sport, hobby	2,6	0,9	3,8	2,1	2,5	2,6	2,4	7,2	3,8	4,9	2,6	4,6	3,5	7,4
Beszélgetés, pihenés	3,7	2,0	3,8	1,6	2,7	2,9	2,9	3,8	3,9	5,8	4,6	4,5	4,8	4,1

A nem készségi szakosoknál az egyes érfolyamok között kiegyenlítettebb a szabadidő. Itt is a III. évesek szabadideje a legmagasabb és a II. éveseké a legalacsonyabb, azonban itt a legalacsonyabb szabadidő érték is 10,3 órával magasabb, mint a készségi szakosoknál.

A szabadidő nemek közötti eltérése a készségi szakosoknál +6 óra, a nem készségi szakosoknál +9 óra a fiúk javára. Ez egyértelműen mutatja a lányok nagyobb megterhelését. Ha a két szakpár között hasonlítjuk össze nemenként az adatokat, azt tapasztaljuk, hogy a nem készségi szakos lányok 6,7 órával több szabadidővel rendelkeznek hetenként, mint a készségi szakos lányok. Még nagyobb az eltérés a fiúk esetében, ahol a nem készségi szakos fiúk heti 9,7 óra többletidővel rendelkeznek a készségi szakosokhoz viszonyítva. Ezek a tények bizonyítják azt a hipotézisünket, hogy a készségi szakos hallgatók szabadideje lényegesen alacsonyabb, mint a nem készségi szakos hallgatóké.

A heti szabadidő a napi szabadidőből tevődik össze, amely naponként, évfolyamonként és szakpáronként eltérő. Ennek az elérésnek alapját adja a heti és a napi munkaidő alakulása.

Mind a készségi, mind a nem készségi szakpárok abban megegyeznek, hogy legtöbb szabadidejük szombaton és vasárnap van. Ugyanakkor az is igaz, hogy a hétvégi napok tanulónapok, átlag 3—4 órás tanulási idővel. A hétvégi szabadidő nagysága nem készségi szakosoknál a hallgató időbeosztásától függ, de a testnevelés szakosoknál befolyásolja a szabadidő nagyságát az edzéseken és versenyeken kötelező részvétel.

Mindkét szakpárra jellemző, hogy a szombat, vasárnap után csütörtökön van a legtöbb szabadidejük. Készségi szakpárnál ez 4 óra, a nem készségiéknél 5,5 óra. A csütörtök délután, mozgalmi délután, ezért csak 14 óráig van tanítás. A hét nem említett napjaitól eltérően ekkor rendelkeznek hallgatóink hétközben a legtöbb szabadidővel, bár ez szervezett szabadidőnek minősül. Legkevesebb szabadideje van mindkét szakpár hallgatóinak a hét első három napján és pénteken. Ennek fő oka az egésznapos oktatás, amely determinálja ezeken a napokon a szabadidő nagyságát.

A szabadidő nagysága szempontjából a hét napjainak hármas tagolódása utal a heti szabadidő jellegének, használhatóságának összetételére. A heti 28—34 órás szabadidő egymástól jól elkülöníthető részekből tevődik össze. Első csoportba a napközi lyukasórákból származó szabadidő tartozik, amely az összes heti szabadidőnek készségi szakosoknál 25%-a, nem készségi szakosoknál 16,5%-a. A főiskolai tornatermek hiánya miatt a testnevelés szakosok heti órarendjének összeállításánál alkalmazkodni kell mindkét gyakorló iskola testnevelés óráihoz és ez a lyukasórák számát 8,5%-kal megnöveli a nem készségi szakosokéhoz viszonyítva. A lyukasórákból származó szabadidő jellemzője a rövidség és az, hogy nem összefüggő egész. Ennek oka az órarendi órák és a lyukasórák váltakozása. Ezért komoly, tartalmas szabadidő tevékenységre nem alkalmas, amint tapasztaltuk, ilyen tevékenységekre nem is használják fel hallgatóink.

Második csoportba a csütörtöki mozgalmi délután adta szabadidőt soroljuk, amely a heti összes szabadidőnek 14,3%-a a készségi, és 16,2%-a a nem készségi szakos hallgatóknál. A csütörtöki szabadidő jellemzője, hogy összefüggő egész és célszerűen szervezett. Célszerű szervezettsége és rendszeressége miatt a tanárjelöltek nem is tartják a szó valódi értelmében vett szabadidőnek.

A heti szabadidő harmadik csoportjába a munkanapok este nyolc óra utáni szabadideje sorolható. A gyakorlatban ez napi 3—4 órát jelenthetne — mert a hallgatók többsége este 11—12 óráig tevékenykedik — de a valóságban a 3—4 óránál kevesebb, mert a lyukas órákhoz hasonlóan ez sem összefüggő egész. Az esti szabad-

idő tanulással, edzéssel, gyakorlással és egyéb élettevékenységekkel váltakozik. Ez a váltakozás kizárja az aktív, hosszabb időt igénylő szabadidő tevékenységet, ezért inkább szórakozásra, pihenésre használják.

A negyedik csoportba a hétvégi (szombat déltől vasárnap estig terjedő) szabadidő sorolható. Jellemző rá, hogy folytonosságát a szombati és vasárnapi tanulás, edzés vagy a sportversenyek megszakítják, de még így is 6—7 óra szabadidőt jelent egy-egy napra.

### **A szakpárok szerepe a szabadidős tevékenységi formák megválasztásában, jellegében**

A szabadidő tartalmát a külső lehetőségek (városi, főiskolai); a hallgatókkal szembeni tanulmányi munkán kívüli elvárások mennyisége és tartalma; valamint a hallgatók ambíciói, törekvései határozzák meg. Ezek találkozása adja az alapját hallgatónk szabadidős tevékenységének, a tevékenységek összetételének és jellegének.

A marxista személyiségelmélet embereszménye az egyetemes és sokoldalú személyiség (KALLÓS GÁBOR: Szabadidő vizsgálat tanárjelöltek körében. Szegedi Tanárképző Főiskola Tudományos Közlemények, 1971.) Pedagógusképző munkánk egyik legfontosabb célkitűzése e sokoldalú személyiség kialakítása. Ehhez jelentős segítséget ad a szabadidős tevékenységi formák rendszere. A város és a főiskola egyaránt sokféle lehetőséget kínál a szabadidő tartalmas eltöltéséhez és elvárjuk hallgatóinktól, hogy mint jövőbeni tanárok éljenek ezekkel a lehetőségekkel.

### **A szervezett szabadidő**

A szervezett szabadidő keretébe soroltuk a KISZ-munkát, a tudományos diákköri, a kulturális és alkotóköri tevékenységet, a sportköri munkát, a keresőmunkát, egyéb megbízatások és feladatok teljesítését.

A KISZ-tagok a szervezett munkával kapcsolatos heti átlagidőt 1,9 órában jelölték meg a készségi és 1,6 órában a nem készségi szakpároknál. Ennél a KISZ-vezetők heti szervezeti munkája lényegesen magasabb. Készségi szakosoknál 3,4 óra, nem készségi szakosoknál 2,5 óra heti átlagot mutattak az interjú adatai. A KISZ-vezetőségi tagság a II. és IV. évfolyamoknál mindkét szakpárnál heti két órás szabadidős elfoglaltságot jelent, míg a II., III. éves készségi szakos KISZ-vezetők heti 4,8 órában, a nem készségi szakosok pedig 2,9 órában tesznek eleget a funkcióval járó követelményeknek.

A KISZ-vezetőkön kívül szabadidejükben az egyes KISZ-tagok is végeznek társadalmi munkát.

A vizsgált időszakban a társadalmi munka heti óraszámára 1,7 órát jelöltek meg a készségi és 2,1 órát a nem készségi szakosok. Az évfolyamok között eltérések vannak, a nem készségi szakosok (III. évf.) emelkednek ki heti 4 órás társadalmi munkával. Közöttük legmagasabb a rendszeres társadalmi munkát végzők aránya is. Az állami nevelőotthonok tanulóihoz, a tanyai kollégistákhoz, a gyermekkorház betegeihez járnak rendszeres korrepetáló, patronáló munkát végezni.

Hogy a rendelkezésre álló szabadidőből mennyit fordítanak hallgatónk KISZ társadalmi munkára, az nemcsak a munkaidő nagyságától függ, hanem a hallgatók orientációján keresztül egyéb elkötelezettségektől is. Ilyen többek között — a tudományos diákkörökben kifejtett tevékenység.

Az önálló tudományos diákköri munka az elért eredménytől, illetve a pályamunkában való előrehaladástól függően, különböző óraszámokban veszi igénybe hetenként hallgatóink idejét, és kihat bizonyos fókáig az életmódra is. Különösen az „alkotás” időszakában növeli az otthonulók számát, csökkenti ezen hallgatók más területen kifejtett aktivitását.

A főiskolán működő diákkörök valamelyikének tagja a készségi szakosok 18,6%-a, a nem készségi szakosok 38,9%-a. A készségi szakosok aránya messze alatta marad a főiskolai 32,4%-os átlagnak, a nem készségi szakos diákköri tagok aránya viszont 6,5%-kal meghaladja a főiskolai átlagot. Nem készségi szakos hallgatóink diákköri tagságának aránya elég jónak mondható mind az egyetemeken, mind a főiskolai átlaghoz viszonyítva. Készségi szakos hallgatóink alacsonyabb részvételi aránya véleményünk szerint a rendelkezésükre álló kevesebb szabadidő következménye.

Az évfolyamok között a diákköri tagok aránya legmagasabb a IV. évfolyamokon mindkét szakpárnál, ezt követi a III., majd II. évfolyam. A II., III. évfolyamosok aránya véleményünk szerint azért is alacsonyabb, mert közülük kerül ki a KISZ vezetők többsége, ők végzik szabadidejükben is a legtöbb társadalmi munkát, ezért nem jut idejük a diákköri munkába való szélesebb körű bekapcsolódásra. Így az aktív hallgatók egy része előtt a kérdés vagylagosan vetődik fel, vagy a KISZ munka vagy a diákköri munka, de időben a kettő nem egyeztethető. A kérdés alternatív felvetődésének és eldöntésének okai között a kétféle szabadidős-tevékenység presztizsének különbsége, anyagi és erkölcsi megbecsültsége is megtalálható. A KISZ társadalmi munka vagy a tudományos diákköri munka alternatíváját igazolja a diákköri tagsággal járó heti elfoglaltság megoszlása is.

Diákköri munkára a készségi szakosok heti 2,4 órát, a nem készségi szakosok heti 2 órát fordítanak. Az évfolyamok között a diákköri munkával járó heti elfoglaltság megoszlása fordítottja a társadalmi munkára felhasznált idő megoszlásának. A társadalmi munkát magasabb heti óraszámokban végző évfolyamoknál kevesebb idő jut a diákköri munkára, míg a társadalmi munkára kevesebb időt fordító évfolyamok a diákköri munkában magasabb órásszámmal tűnnek ki.

A szervezett szabadidő fontos tevékenységi csoportja a sportköri munka, amelynek nagy jelentőségűnek kell lenni a tanárjelöltek körében.

Életünkre ma általában is jellemző a mozgásszegénység. Az egyre több tanulmányi követelmény teljesítésére kötelezett főiskolai hallgatóság életére — a testnevelés szakosok kivételével — mindinkább jellemző lesz a beszűkült mozgástevékenység. A kettő pedig alapvető ellentmondásban van egymással. Az aktív pihenésnek egyre nagyobb szerepet kellene biztosítani hallgatóink életében.

Ebben a munkában nagy feladat hárul a főiskola sportkörére is. Kapacitálni kell hallgatóságunkat, hogy ismerjék fel a mozgástevékenység megváltozott jelentőségét, alakítsanak ki helyes testkulturális tevékenységet életmódjukban és tudják majd erre nevelni tanítványaikat is.

A főiskola sportkörének korábbi felmérés alapján 28,4%-os tagsága van. Ebben természetesen ott találjuk a testnevelés szakos hallgatókat is, akiknél tanulmányi kötelezettség a sportkör valamelyik szakosztályában tevékenykedni.

Az interjúba bevont hallgatók közül a készségi szakosok 54,8%-a, a nem készségi szakosok 10,3%-a vallotta magát a sportkör tagjának. A készségi szakosok magasabb aránya a testnevelés szakosok már említett kötelező sportköri tevékenységével magyarázható, amely ha különválasztjuk a rajz szakosoktól megközelíti a 100%-ot. A rajz szakos készségi hallgatóknál viszont épp oly alacsony a sportköri tagok száma, mint a nem készségi szakos hallgatóknál, IV. éves hallgatók már nincsenek is a

sportkörben. Az alacsonyabb évfolyamok heti átlagban csupán 1,1 órában jelölték meg a sportkörü elfoglaltságokat, ami arra enged következtetni, hogy a sportkörü tagok egy része nem végez rendszeres testmozgást, hanem csak alkalmanként vesznek részt a sportrendezvényeken.

Főiskolánkon elő kell segíteni, hogy több edzési lehetőséget teremthessen a sportkör és a főiskola testkulturális milliójének formálásával minél szélesebb körű sportmozgalom bontakozhasson ki a hallgatóság körében.

A szervezett szabadidő keretébe soroltuk a rendszeres és alkalmoszerű kereső-foglalkozást is. A készségi szakos hallgatók 47%-ának, a nem készségi szakos hallgatók 39,7%-ának van kereső foglalkozása. Az évfolyamok közül a készségi szakosoknál a II. évfolyam hallgatói, a nem készségi szakosoknál az I. évfolyam hallgatói dolgoznak legnagyobb számban. A lányoknál mindkét szakpár esetében alacsonyabb a keresőmunkát végzők száma, mint a fiúknál.

Rendszeres kereső foglalkozással rendelkezők közül a készségi szakosok 3,3 órát, a nem készségi szakosok 6,5 órát dolgoznak hetenként; míg az alkalmoszerű kereső foglalkozást folytatóknál heti 5,6 óra, illetve 7,9 órában jelölték meg a munkaidőt. Mind a rendszeres, mind az alkalmoszerűen végzett keresőmunkánál azt tapasztaltuk, hogy a nem készségi szakos hallgatók heti óraszáma magasabb, mint a készségi szakosoké. Ezt, feltételezésünk szerint a nem készségi szakos hallgatók magasabb heti szabadideje teszi lehetővé.

### **A nem szervezett szabadidő**

A nem szervezett szabadidős tevékenységeket több csoportba soroltuk. Megkülönböztetjük a nem kötelező jellegű olvasást, mint igen fontos szabadidő-tevékenységet. Vizsgáltuk a művelődési lehetőségekre (színház, mozi, hangverseny stb.) és a tömegkommunikációs eszközök (rádió, tv stb.) használatára fordított időtartamot. Különválasztottuk a baráti társasággal (séta, tánc stb.) valamint a pihenéssel eltöltött időt.

A nem szervezett szabadidő sajátos részét képezi a tanrend szerinti lyukasóra. Ez az egyes évfolyamokat eltérően érinti, de számottevő, mert heti 3 órától heti 9 óráig terjed a lyukasórák száma. Mivel ezek a lyukasórák rövid időt jelentenek, a hallgatók eltérő módon használják fel. Tanulással tölti a készségi szakosok 19,6%-a, a nem készségi szakosok 22,9%-a. A könyvtárba megy kötelező olvasmányt olvasni 7,8%, illetve 8,6%; míg a nem kötelező olvasmányt olvasók aránya 27% a készségi és 15% a nem készségi hallgatók körében. Sétálásra fordítja a lyukasórákat a készségi szakosok 21,8%-a, a nem készségi szakosok 42,3%-a és egyéb elfoglaltsággal tölti idejét 23,7%, illetve 10,6%. A készségi szakosok az egyéb foglalkozáson belül nagy számban jelölték meg a gyakorlást, ami tulajdonképpen a lyukasórák hasznos eltöltését jelenti. Mindkét szakpár esetében a lányok inkább tanulásra és olvasásra fordítják a lyukasórákat, a fiúk időtöltését pedig a séta és egyéb elfoglaltság jellemzi.

A csütörtöki mozgalmi délután egy részét a hallgatók tanulásra használják fel, az időmérleg tanulsága szerint pedig sokan az egész napos tanítás utáni estéket is.

A szabadidő nagyságánál már utaltunk arra, hogy a vacsora utáni 3—4 óra szabadidő nem fogható fel teljes értékű szabadidőnek, mert a lyukasórákhoz hasonlóan ez nem összefüggő egész. Nagysága is változó attól függően, hogy milyen a délutáni munkaidő. Ha a tanítási órák a kora délutáni időben befejeződnek, a menzai vacsorát már 6 órakor elfogyaszthatják a hallgatók és így viszonylag nagyobb összefüggő idő birtokába jutnak, ahol már programjuk tervezettebb lehet és a rendelkezésre álló szabadidőt észszerűbben tudják felhasználni. Ha azonban a tanítás

csak az esti órákban fejeződik be, vagy még vacsora után is kötelező jellegű elfoglaltságok vannak (pl. edzés), az esti szabadidő szétforgácsolódik, aktív szabadidős tevékenységre kevésbé alkalmas.

Interjúnk során megkérdeztük hallgatóinkat, hogy az elmúlt hét nap alatt hány-szor mentek el otthonról este 8 óra után. Az interjú hetében minden estétét otthon töltötte a készségi szakosok 22,4%-a, a nem készségi szakosok 26,3%-a. Őket nevezhetjük otthonülő hallgatóknak. Ez a jelenség, ha a szabadidő szempontjából vizsgáljuk, leszűkíti a tevékenységek körét, kizárja a városi lehetőségek felhasználását, vagy pedig rendszeres esti tanulást jelez. Az otthonülők ezen a héten kivétel nélkül lányok voltak. Igaz, hogy a lányok többet tanulnak, mint a fiúk, szabadidejük is kevesebb, de kizárólagos okai ezek nem lehetnek az otthonülésnek. Feltételezhetjük, hogy nincs kedvük egyedül elmenni, vagy köti még őket a társadalom konvenció rendszere, az otthonról hozott családi szokások, előírások.

A hallgatók esti tevékenységének eloszlása azt mutatja, hogy a tanárjelöltek fele egyedül tölti el az esti szabadidejét, szakmailag hasznos, önművelő vagy szórakoztató tevékenységgel; míg a másik része társas tevékenységet választ.

Hogy a délutáni, esti vagy hétvégi szabadidőben hallgatóink milyen szabadidős tevékenységeket részesítenek előnyben, arról a szabadidő-tevékenységek rangsora tájékoztat bennünket.

A hallgatói életmód is „... közvetlenül a személyiség egészére jellemző érték-tudatra, az étellel szembeni elvárások és igények meghatározott rendszerére épül. A szubjektív beállítódások elsősorban a szabadidős aktivitások tartalmát befolyásol-ják, és ezért a szabadidőre vonatkozó elvárásokban ragadhatók meg leginkább tény-szerűen.” (LOSONCZI ÁGNES: Az életmód az időben, a tárgyokban és értékekben. Gondolat, Budapest, 1977.) A szabadidő-tevékenységek kedveltségi rangsora éppen a hallgatók szabadidővel kapcsolatos elvárásairól tájékoztat bennünket, míg a sza-badidős tevékenységek gyakorisági rangsora már a hallgatói elvárások realizálását tárja elénk.

Hallgatóinknak 18 szabadidős tevékenységet soroltunk fel (3. sz. táblázat), és arra kértük őket, hogy rangsorolják a tevékenységeket attól függően, melyikkel töl-tenék legszívesebben idejüket, illetve melyek azok, amelyekre ténylegesen a legtöbb időt fordítják.

A készségi szakosoknál a legkedveltebb tevékenység (a kedveltségi skálán az első öt helyet foglalja el) az olvasás, a mozi- és színházlátogatás, zenehallgatás magnóról, múzeumok, tárlatok látogatása és a baráti körben folytatott beszélgetés. A nem készségi szakosoknál ugyanolyan kedveltségi körnek örvend az olvasás, a mozi- és szín-házlátogatás, de ezek után ők már a sétát és a rádióhallgatást részesítik előnyben.

A kedvelt szabadidő-tevékenységek szórakozást, művelődést nyújtó jellegűek, de egyben a kikapcsolódást, a pihenést is szolgálják. A két szakpár közötti különbségként kiemelhetjük — bár ez a szakok jellegéből is adódik, — hogy a készségi szakok kedveltségi skáláján inkább a művelődésjellegű tevékenységek dominálnak, ezzel szemben a nem készségi szakosoknál a szórakozást, kikapcsolódást jelentő tevékeny-ségeket találjuk nagyobb számban.

A pihenésre és szórakozásra orientáltság tekintetében az évfolyamok és nemek között is vannak különbségek. Az olvasás, évfolyamok és nemek között vizsgálva is a legkedveltebb szabadidős tevékenység, amely önművelő jellegénél fogva a pedagógus modell követelményeinek megfelel. Az egyes évfolyamok közötti pihenésre vagy ön-művelésre orientáltság összefügg az évfolyamok terhelésével. Nemek szerint a lá-nyoknál inkább a pihentető, szórakoztató jellegű tevékenységek kedveltek, míg a fiúk körében — készségi és nem készségi szakosoknál egyaránt — a legkedveltebb te-

3. sz. táblázat  
A LEGTÖBB SZABADIDŐT IGÉNYLŐ TEVÉKENYSÉGEK SORRENDJE

N: 196

MEGNEVEZÉS:	Készségi szakpár						Nem készségi szakpár					
	I.	II.	III.	IV.	Lány	Fiú	I.	II.	III.	IV.	Lány	Fiú
1. Olvasás	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2. Tv nézés	12	8	10	10	10	11	13	4	6	6	6	11
3. Rádió hallgatás	5	5	6	11	6	4	6	3	2	2	3	2
4. Színház	9	12	12	4	8	13	4	5	5	9	5	12
5. Mozi	2	3	2	2	2	3	2	2	7	3	2	3
6. Hangverseny	11	15	9	8	12	14	8	13	10	11	12	9
7. Magnózás	4	9	4	6	4	6	10	14	8	8	10	6
8. Aktív sportolás	7	2	3	5	5	2	12	10	9	14	14	7
9. Turizmus	15	13	15	14	15	15	14	8	3	12	9	10
10. Séta	10	3	7	9	9	5	3	6	4	4	4	5
11. Tánc	14	11	13	12	13	12	9	11	11	10	11	13
12. Múzeum, kiállítás	8	14	8	2	7	7	11	9	13	13	13	14
13. Beszélgetés, baráti összejövetel	3	6	5	3	3	8	5	7	12	5	7	4
14. Pihenés	6	10	14	13	14	9	7	12	14	7	8	8
15. Festés, rajzolás	13	7	11	7	11	10	16	16	15	15	15	16
16. Szobrászkodás	17	16	17	16	17	17	18	18	17	17	17	18
17. Fényképezés	16	17	16	15	16	16	15	16	16	16	16	15
18. Hangszeres zenegyakorlás	18	18	18	16	18	18	17	17	18	18	18	17

vékenységek közé tartozik a magnó- és rádióhallgatás mellett a sport, úgy is mint aktív versenyszerű tevékenység és úgy is, mint szórakozás.

Az önművelésre, szórakozásra, pihenésre orientáltság egyben azt is jelenti, hogy a hallgatók ezekre a tevékenységekre fordítják a legtöbb időt. Mind a készségi, mind a nem készségi szakpárok hallgatóinál a legnagyobb gyakorisággal előforduló, tehát legtöbb időt igénylő szabadidős tevékenység az olvasás. Eltérések sem évfolyamok, sem nemek szerint nincsenek.

Az olvasáson kívüli szabadidős tevékenységekkel kapcsolatban azonban a tevékenységek értékrendjéről kialakított hallgatói vélemény már nem mindig esik egybe a valóságos magatartással. Hallgatóink különböző objektív és szubjektív természetű okok összejárására következtében gyakran csak kis mértékben képesek megvalósítani jelentősnek tartott törekvéseiket. Ilyen például vizsgálatunknál többek között a sport, amely nem készségi szakosainknál a kedvelt tevékenységek között található, de ha időráfordítás tekintetében vizsgáljuk, a legritkábban előforduló tevékenységek között szerepel. Az ilyen jelenség mögött véleményünk szerint elsősorban szubjektív természetű okok húzódnak meg (akaratgyengeség, a szabadidő megszervezéséhez szükséges készségek fejletlensége, vagy az elvártnál jóval fejletlenebb igények).

Az olvasástól eltekintve a szabadidős tevékenységi formák gyakoriságában már eltéréseket találunk szakpárok, évfolyamok és nemek között egyaránt. A készségi szakosoknál legnagyobb gyakorisággal előforduló szabadidős tevékenységek a mozi látogatás, sportolás, magnó- és rádióhallgatás. A nem készségi szakosoknál eltérés abban van, hogy ők a magnóhallgatással szemben előnyben részesítik a sétát. Feltehetően, hogy ebben szerepet játszik a kevesebbet sportoló nem készségi szakosok mozgásszegény életmódja is. Náluk ugyanis a lyukasórák eltöltésénél vagy a szabadidős tevékenységek kedveltségi és gyakorisági skáláján egyaránt előkelő helyet foglal el a séta.

Amint eddigi vizsgálatainkból kiderült, hallgatóinknál az olvasásnak elsődleges szerepe van a szabadidős tevékenységek struktúrájában, a szabadon választott szabadidős tevékenységek között pedig a hierarchia élén áll. Ez megegyezik a felsőfokú oktatási intézmények hallgatóira jellemző olvasással kapcsolatos elvárásokkal. Megállapíthatjuk, hogy hallgatóink — a többi felsőfokú intézmény hallgatóihoz hasonlóan — az olvasók kategóriájába sorolhatók.

A kisebb településekről Szegedre kerülő főiskolai hallgatók számos olyan művelődési lehetőséggel és intézménnyel ismerkednek meg, amelyek rendszeres látogatására középiskolás éveikben nem volt alkalmuk. Kevés olyan város található az országban, ahol állandó kőszínház működik, fejlett komoly zenei élet van, vagy a múzeum kiállítótermeiben rendszeresen cserélődnek a tárlatok. Szeged mindezt nyújtani tudja a hallgatóknak és ezek mellett a filmkultúrát kedvelőknek is van alkalmuk heti többszöri mozi látogatásra. Vizsgálatunkban kitértünk arra is, hogy mennyire élnek hallgatóink ezekkel a lehetőségekkel, és megállapíthatjuk, hogy a színház a népszerű művelődési tevékenységekhez tartozik.

A komolyzene iránti érdeklődés mindkét szakpárnál alacsonyabb a színházi előadások iránt tanúsított érdeklődéstől. A hangversenylátogatás gyakoriságát értékelve úgy tűnik, a fiúk szívesebben járnak hangversenyre, mint színházba. A hangversenylátogatásoknál a fiúk között magasabb a hangversenyre járók aránya mindkét szakpár esetében.

A mozi látogatás két évfolyam kivételével a második helyet foglalta el a legtöbb időráfordítást igénylő szabadidős tevékenységek között. Interjünkban a mozi látogatás gyakoriságát vizsgálva a következő adatokat kaptuk. Hetenként 1 alkalommal



jár moziba a hallgatók többsége. Gyakrabban, heti 2 alkalommal néz filmet 27,4%, illetve 40,3%, míg a heti 3 alkalommal moziba járók aránya alacsonyabb értéket képvisel.

A harmonikus életmód, a szabadidő és a munkaidő összhangja nem zárja ki a tömegkommunikációs eszközök igénybevételét, a hallottak, látottak befogadását, egymásközi megbeszélését. Interjünk és időmérlegünk adatai egyaránt azt mutatják, hogy a tömegkommunikációs eszközök jelentős helyet foglalnak el hallgatóink időgazdálkodásában.

A szabadidős tevékenységek gyakorisági listáján, mindkét szakpár esetében megelőzi a rádiózás a televíziózást.

Úgy gondoljuk, hogy hallgatóink egy része a különböző érték- és normarendszer alapján már olyan szelektív képességre tett szert, hogy ki tudja választani a műveltségi szintjének vagy érdeklődésének az adott pillanatban megfelelő műsort. A műsorválasztás a két szakpár között eltérő. A készségi szakosok első helyen választják a komolyzenei műsort, majd ezt követi a tánczene és ezután választják a híreket, ismeretterjesztő műsorokat és a sportműsort. Nem készségi szakosaink első helyen a híreket, az ismeretterjesztő műsort választják, ezt követi a tánczene, majd a komolyzene és a politikai műsorok.

Az a tény, hogy a hírek, az ismeretterjesztő műsorok, illetve a politikai műsorok a ranglista elején helyezkednek el, azt bizonyítja, hogy hallgatóink információ-szerzésében jelentős szerepe van a rádiónak és ismereteiket sokoldalúan gyarapítva készülnek pedagógus hivatásukra.

A tv-nézésnek a főiskolások körében már csökkenő szerepe van a középiskolásokhoz viszonyítva. Valószínűnek tartjuk azért, mert a főiskolás korban újrafelosztásra kerül a szabadidőalap és ez kevesebb teret enged ennek a tevékenységnek. Ezért is magas a televízió műsorát csak alkalmanként nézők aránya. Készségi szakosoknál 66%, nem készségi szakosoknál 70,1%. Mind a rádiózás, mind a tv-nézés terén a nem készségi szakosok tűnnek ki magasabb aránnyal.

A tv-nézés gyakorisága a ranglistán mindkét szakpárnál több helyezési értékkel alatta marad a rádióhallgatásnak. Ebből arra következtethetünk, hogy mivel ritkán nézik a televíziót, csak a tudatosan előre kiválasztott műsorok megnézésére fordítanak hosszabb időt.

A televízió műsorválasztásánál mindkét szakpárra jellemző, hogy elsőként választják a tv tudományos és ismeretterjesztő műsorait. A készségi szakosok ezen kívül a játékfilmeket, a színházközvetítéseket és a tv-riportot sorolják a legszívesebben választott műsoraik közé. A nem készségi szakosok műsorválasztási skálája gazdagabb. Ők az említetteken kívül még a politikai műsorokat és a vetékedőket is a legszívesebben választott műsorok közé sorolják. A műsorválasztásban a fiúk és lányok között annyi eltérés van, hogy a fiúk a sportműsorokat részesítik előnyben a színházközvetítéssel szemben.

Társas élet címszó alatt foglaltuk össze a hallgatók baráti társaságban, zenés, táncos szórakozóhelyen, udvarlással, sétával eltöltött idejét, a családi kapcsolatok ápolására, a hétvégi kirándulásokra fordított időt. A szabadidő szerekezetében az olvasás után következik a társas élet a szabadidőalapból való részesedés szerint. A szabadidős tevékenységek kedveltségi és gyakorisági skáláján az első öt tevékenység közt találjuk a baráti összejövetelt. Interjünkban a baráti kör alakulását, összetételét, a baráti körben eltöltött idő mennyiségét vizsgáltuk.

## Összegezés

Kutató munkánk során megállapítottuk, hogy a készségi szakos hallgatók időgazdálkodása racionálisabb, mint a nem készségi szakos hallgatóké. Tapasztaltuk, hogy az aktív szabadidős tevékenységek egyes területein nagyobb aktivitással tűnnek ki, mint a nem készségi szakos hallgatók. A készségi szakos hallgatók szívesebben választják és több időt fordítanak a művelődés jellegű szabadidős tevékenységekre, mint a nem készségi szakos hallgatók. Magasabb a heti társadalmi munkára, közéleti tevékenységre fordított idejük. Kevesebb idejük jut viszont olvasásra, a tömegkommunikációs eszközök használatára és jóval kevesebb időt tölthetnek baráti körben, társaságban. Lényegesen alacsonyabb náluk a szabadidő passzív eltöltése, a pihenésre, „löttyögésre” fordított idő.

Megállapítottuk, hogy a szabadidő szerkezete a pedagógusmodell követelményeinek megfelel. Az olvasásnak mindkét szakpár esetében elsődleges szerepe van a szabadidős tevékenységek struktúrájában, a szabadon választott szabadidős tevékenységek között pedig a hierarchia élén áll. Alatta közvetlenül a mozi- és színházlátogatás helyezkedik el a hierarchia lépcsőjén. A rádió és televízió műsorainál elsőként választják hallgatóink a tudományos és ismeretterjesztő műsorokat, a híreket és politikai műsorokat, amelyek műveltségük fejlesztését és informáltságukat segítik elő.

Megállapítottuk, hogy a rajz szakos és nem készségi szakos hallgatóink életmódja igen mozgásszegény. A főiskola sportkörének és a KISZ szervezetnek többet kell tenni annak érdekében, hogy a főiskolai hallgatóság egészére jellemző legyen a szabadidő egy részének aktív mozgással, sportolással, turisztikával történő kitöltése. Ennek jelentőségét fokozottabban aláhúzza az a tény, hogy nevelők lesznek, akik évtizedeken át nevelni fogják a felnövekvő ifjúságot és mint osztályfőnökök, vagy úttörővezetők is sokat tehetnek annak érdekében, hogy ifjúságunk életmódját az aktív, sokoldalú — egészséges, ellenálló szervezet fejlődését biztosító —, mozgásigény jellemezze.

A tanári pályára mindkét szakpár hallgatóinak túlnyomó részét a szaktárgyi érdeklődés, a gyermekek szeretete és az oktató-nevelő munka iránti érdeklődés vonzotta (4. sz. táblázat). Ha most érettségiznének; megközelítő arányban ugyanezt a pályát választanák. A pedagógus által elvégzendő munkák közül legfontosabbnak tartják az órán folyó oktató-nevelő munkát, az órán kívüli nevelőmunkát és az osztályfőnöki munkát (5. sz. táblázat). Ennek szellemében készülnek hivatásukra.

Befejezésül véleményünk szerint a főiskolai hallgatók a nehéz munkakörülmények között is olyan munkafeltételeket teremtenek meg, amelyek a hallgatóság többsége számára lehetővé teszik az alkotó munka elemeinek kibontakozását, személyiségük fejlesztését, önművelésüket és a pedagógus pályára való felkészülésüket.

4. sz. táblázat  
MI VONZOTTA A TANÁRI PÁLYÁRA (%)  
N: 196

Válaszok megoszlása	Készségi szakpár							Nem készségi szakpár						
	I.	II.	III.	IV.	%	Lány	Fiú	I.	II.	III.	IV.	%	Lány	Fiú
Szaktárgyi érdeklődés	30,0	33,3	50,0	31,2	36,2	34,7	40,0	29,2	42,3	33,4	27,3	33,0	25,0	46,2
A gyermekek szeretete	30,0	29,2	20,8	25,0	26,2	27,5	21,0	45,8	38,4	33,3	22,7	35,1	40,8	19,2
Tanári példakép	—	—	4,2	12,5	4,2	2,9	4,0	4,1	—	13,3	4,5	5,4	3,6	11,6
Érdekel az oktatási munka	23,4	16,6	8,3	18,8	16,8	17,4	16,0	12,5	19,3	3,3	18,2	13,4	14,5	11,6
A pedagógus társadalmi szerepe	3,3	8,3	—	—	2,9	2,9	4,0	4,2	—	3,4	4,5	3,0	3,9	—
Az egészséges munka- körülmények	—	4,2	4,2	—	2,1	2,9	—	—	—	3,3	9,1	3,2	2,7	3,8
A hosszú nyári szabadság	10,0	8,4	12,5	12,5	10,8	10,2	12,0	4,2	—	10,0	13,7	6,9	9,5	7,6
Anyagi okok	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Egyéb	3,3	—	—	—	0,8	1,5	—	—	—	—	—	—	—	—
Összesen:	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

## 5. sz. táblázat

## A PEDAGÓGUS ÁLTAL ELVÉGZENDŐ MUNKÁK KÖZÜL MELYIKET TARTJA LEGFONTOSABBNAK?

(Rangsorolja a mellé írt számokkal!)

N: 196

MEGNEVEZÉS:	Készségi szakpár						Nem készségi szakpár					
	I.	II.	III.	IV.	Lány	Fiú	I.	II.	III.	IV.	Lány	Fiú
Az órán folyó oktató-nevelő munkát	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Az órán kívüli iskolai nevelő munkát	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Az úttörővezetést	5	5	5	6	5	5	6	4	3	8	5	8
Az osztályfőnöki munkát	3	4	3	3	3	4	3	3	4	3	3	3
A szakköri munkát	4	3	4	4	4	3	4	5	4	4	4	4
A gyermekvédelmi munkát	6	6	6	7	6	6	5	6	5	5	6	5
Az iskolán belüli politikai tevékenységet	7	7	7	5	7	7	7	7	6	6	7	6
Az iskolán kívüli közéleti tevékenységet	8	8	8	8	8	8	8	8	7	7	8	7

## Irodalom

- A párt ifjúságpolitikájának néhány kérdése. Az MSZMP KB 1970. február 18. ülése.  
A nap 24 órája. Budapest, Statisztikai Időszaki Közlemények 1965.  
Az általános iskolai és az óvodai pedagógusképzés tantervei az 1973—74. tanévtől. Budapest, 1973.  
BÉRES CSABA: Életmód. MSZMP KB Politika Főiskolája Szociológiai Tanszék. Szociológia. Kézirat Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. Budapest, 1979.  
GAZSÓ—PATAKI—VÁRHEGYI: Diákéletmód Budapesten. Gondolat, Budapest, 1971.  
GOMBÁR CSABA: Az egyetemi ifjúság sajátosságairól. Művelődésügyi Minisztérium Tájékoztatója. 1968/1.  
KALLÓS GÁBOR: Szabadidő vizsgálat tanárjelöltek körében. Szegedi Tanárképző Főiskola Tudományos Közlemények. 1971.  
LOSONCZI ÁGNES: Az életmód az időben, a tárgyakban és értékekben. Gondolat, Budapest, 1977.  
NAGY ANTAL: A szegedi főiskolás tanárjelöltek életmódjának sajátossága. (Kézirat) Szeged, 1975.  
RADNAI BÉLA—TÓTH GÁBOR: Mivel tölti egyetemi kollégiumi ifjúságunk az idejét? Magyar Pedagógia. 1965/3.  
SZALAI SÁNDOR: Idő a mérlegen. Gondolat, Budapest, 1978.  
SZÁNTÓ MIKLÓS: Életmód, művelődés, szabadidő. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1967.  
SZENTIRMAY LÁSZLÓ: Egyetemi hallgatók Szegeden. Budapest, Gondolat 1976.

## EINIGE SOZIOLOGISCHE PROBLEME DER LEBENSWEISE DER HOCHSCHÜLER

ARANKA SZABÓ-MORE

Im Laufe unserer Forschungsarbeit, wurde festgelegt, dass unsere Studenten, die eine sogenannte „Fertigkeitsfachrichtung“ studieren (zB. Studenten der Fachrichtung Musik), über weniger Freizeit verfügen als die anderen Studenten. Ihre Zeiteinteilung ist rationeller und sie zeigen in den einzelnen Teilgebieten der Freizeittätigkeit grössere Aktivität. Sie wählen die kulturellen Freizeittätigkeiten lieber. Mehr Zeit wenden sie wöchentlich auch auf gesellschaftliche Arbeit und öffentliche Tätigkeit. Ihnen bleibt aber weniger Zeit zum Lesen, zum Gebrauch von Massenkommunikationsmitteln und in Freundeskreis, Gesellschaft können sie viel weniger Zeit verbringen. Wesentliche weniger Zeit verbringen diese Studenten passiv und wenden auf Erholung.

## НЕКОТОРЫЕ СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ ПЕДИНСТИТУТА

Сабоне Море Аранка

В ходе нашего исследования нами было выявлено, что студенты, изучающие специальности, которые требуют определённых навыков и умений имеют меньше свободного времени, чем студенты других специальностей. Однако распределение времени этими студентами более рационально, активное проведение свободного времени для них более характерно, чем для студентов других специальностей. Они больше времени уделяют повышению своего культурного уровня, и общественной работе. Однако у этих студентов меньше времени остаётся на чтение; они меньше слушают радио и смотрят телевизор, меньше времени проводят в кругу друзей. Они мало времени уделяют пассивному проведению свободного времени и отдыху.



# PEDAGÓGIAI FOGALMAK ELTÉRŐ MEGFOGALMAZÁSA, ÉRTELMEZÉSE A TANÁRKÉPZÉSBEN ÉS AZ ISKOLAI GYAKORLATBAN

VESZPRÉMI LÁSZLÓ

## A kérdés felvetődése

Alapfeltétele a neveléstudománynak, a pedagógusképzésnek, az eredményes gyakorlatnak, hogy a legfontosabb tantervelméleti — pedagógiai — fogalmak, ezekhez készült neveléstudományi tankönyvek, jegyzetek és a minisztérium által kiadott hivatalosan érvényben levő dokumentumok fogalomrendszere, megfelelő összhangban legyenek. Az oktatásra felkészítésnél — az elmondottakhoz — elsősorban a didaktika, logika, tantárgypedagógia, oktatáspszichológia, a nevelési és oktatási terv egységes fogalomrendszerét, anyagát, elnevezéseit, tételezhetjük fel. Érthető igény, hogy valamennyi tantárgypedagógia az *általános didaktikára* támaszkodjon, hogy fogalomrendszere, nomenklatúrája, tantervi anyaga összhangban legyen azzal. Elengedhetetlenül szükséges az is, hogy a tantárgypedagógiai jegyzetek — egy adott érvényben levő felsőoktatási tanterv időszakában — tükrözzék is ezt az ésszerű kapcsolatot a didaktikával. Vegyük figyelembe, mit sajátítottak el a harmadik — negyedik félévben a hallgatók. Ugyancsak fontos rendező elv, hogy a tantárgypedagógiai jegyzetek készítői ne állítsanak fel olyan új rendszert, amely csak zavart idéz elő, ne dolgozzanak fel olyan tantervi anyagot, amelyik az általános didaktikában szerepel. (Csupán hivatkozzanak azokra az anyagrészekre, felosztásokra, idézzék azt fel, amire éppen szükségük van.)

A pszichológiának is megfelelő összhangban kellene lennie a legfontosabb didaktikai fogalmakkal, segítve azok minél jobb megértését.

Ez az összhang lehetne a biztosítéka annak, hogy egységes szemlélettel — jó elméleti pedagógiai felkészültséggel érkezzenek a jelöltek a gyakorlatba, hogy minél eredményesebben fel tudják használni a tanultakat. Komoly gondot jelent a gyakorlóiskolában — ha a háromféleképpen tanult tantervelméleti — pedagógiai anyagot (didaktika és az egy-egy tantárgypedagógia) kell „szintetizálni” vagy éppen ismét egy újjal, az érvényben levő dokumentumokban használt fogalmakkal — rendszerrel, elnevezéssel felváltani.

Azért, hogy világosan lássuk, mi a helyzet a felvetett kérdéssel kapcsolatban, megvizsgáltam az általános iskolai pedagógusképzés tantervéből a témához kapcsolódó legfontosabb tantervi anyagot, tankönyveket, jegyzeteket (A tanterv az 1976/77. tanévtől van érvényben), és összehasonlítottam azokat az érvényben levő nevelési és oktatási terv fogalomrendszerével, illetve a gyakorló pedagógusok által használt kifejezésekkel.

*Azt tűztem ki célul, hogy a kutatás, elemzés hozzásegít, adalékot szolgáltat a tantervelméleti — pedagógiai — fogalmak egységes értelmezéséhez, használatához, és ezáltal a neveléstudomány hatékonyságának fokozásához.*

## Módszerek

### 1. Összehasonlító elemzés

- A felhasznált jegyzeteket, tankönyveket elsősorban a tanárképző főiskolákon használják. Ehhez csupán NAGY SÁNDOR két alapvető tudományegyetemi tankönyvét és SZÉKELYNÉ—SZOKOLSZKY „Didaktika” című műszaki pedagógusoknak készült művét vettem hozzá.
- 2. A gyakorló pedagógusoktól két területen szereztem információt:
  - A Juhász Gyula Tanárképző Főiskola 1. sz. Gyakorló Általános Iskolájának szakvezetőitől.
  - A Csongrád megyei és Szeged városi gyakorló pedagógusoktól.

### Megjegyzés

- A jegyzeteknél figyelembe vettem többször az előző kiadást is, mert ennek hatása napjainkban is megtalálható.
- Az érvényben levő általános iskolai nevelési és oktatási terv I-III. kötete mellett 1962-es „Tanterv”-et is felhasználtam munkámhoz.

### A tantervelméleti — pedagógiai — fogalmak eltérő értelmezése

Tantervelméleti fogalmak: követelmény — célok, tudás — taxonómia, ismeret — curriculum, jártasság — pedagógiai program, készség, művelet, képesség, képességszint, tevékenység.

Jelentős előrehaladás történt a felsorolt alapvető tantervelméleti fogalmak egységes használata érdekében az új nevelési és oktatási terv bevezetéseinek munkálatai során, de sok félreértés, továbbá az egységes értelmezés hiánya is tapad még e fogalmakhoz. Több okra vezethető vissza mindez:

- Nincs meghatározva pontosan több fogalom (pl. jártasság — készség; tudás).
- Pszichológiai — idegéletteni alapja (pl. a jártasság — készség fogalmának, kapcsolatainak —) túl általános, nem segíti a fogalom megértését, sőt félrevezető is bizonyos értelemben.
- Nem használják egységesen a különböző tantárgyak tantervét összeállító szerkesztők a fogalmakat.

*Vizsgáljuk meg ezek után kissé részletesebben — a jelezett irodalom és gyakorlat alapján, — mi a helyzet a felsorolt tantervelméleti fogalmakkal kapcsolatban.*

- Először utalok arra, hogy az „általános iskolai nevelés és oktatás tervének” megfogalmazói, a koncepció összeállítói jelentős lépést tettek abba az irányba, hogy az előző tantervhez (1962-es és 1965-ös) viszonyítva részletesebb, konkrétabb, a gyakorlat számára jobban használható cél — feladat és követelményrendszert állítsanak össze.
- Az előző tantervben szereplő „ismeret” — „jártasság” — „készség” fogalmakra épülő „követelmények” az általános tartalmuk ellenére beleivódtak a nevelők pedagógiai fogalomrendszerébe.
- Az egyetemi — főiskolai tankönyvek, jegyzetek napjainkban is ezeknek a korábban kialakított fogalmaknak a rendszerét tárgyalják — csak éppen utalnak az újabb koncepcióra.

*Elemzett, összehasonlított fogalmak: tudás — jártasság — készség, képesség.*



## A tudás fogalma

— Különös tekintettel az „iskolai” tudásra.

Abban a tankönyvek lényegileg egyetértenek, hogy a tudás két legfontosabb ismerve — az ismeretek összefüggéseken alapuló rendszere; — az ismeretek felhasználása a gyakorlatban. A kifejezéseket, szóhasználatokat illetően — amely olykor lényegbeli különbségre is utal — azért vannak eltérések:

— „A tudás magában foglalja az ismeretek logikai összefüggéseken alapuló rendszerének elsajátítását.”

„A valódi tudást „alkotóképes”, „alkalmazásképes” vagy „teljesítményképes” tudásnak nevezzük.”<sup>1</sup>

A „Pedagógia” c. főiskolai tankönyv — amelyet 1978-ig használtak — elsősorban az intellektuális ismeretet sorolja a *tudás* körébe. Ez látható a példák felsorolásából is,:

„A valódi tudás ugyanis nem egyszerű szövegfelmondás, mechanikus reprodukálás, hanem olyan tudás, amelyet az ember a gyakorlatban alkalmazni is tud, ha arra szükség van,”<sup>2</sup> és az elméleti következtetés levonásából is:

„Az alkotóképes tudás eszerint magában foglalja az ismeretek elméleti tudását éppúgy, mint gyakorlati felhasználásukat, bizonyos teljesítményeket, cselekvéseket.”<sup>3</sup>

Ezt követően nem fejt ki, mit ért a „bizonyos” teljesítményeken, illetve „cselekvéseken”, de a megfogalmazás alátámasztja a megállapításunkat.

A szakmai tudás sajátos szerkezetét a „munkatevékenységben az érzékelési, gondolkodási és kifejezési, valamint a mozgási komponensek együttesen hozzák létre...” „amelyre mind az elméleti, mind a gyakorlati oktatásban tekintettel kell lennünk”.<sup>4</sup>

A tágabb értelmű „tudás”, egy-egy szakterület ismerete, annak alkalmazása: az *elméleti és gyakorlati tudás* összetevőit láthatjuk az idézetben.

A két legfőbb „ismerve” a *tudásnak* ebből is kirajzolódik:

— ismerni tudás

— tevékenykedni tudás.

## A tudás fogalma és szerkezete

„A tudás I. Ismeretek összefüggésen alapuló rendszere”

II. Ismeretek felhasználása a tevékenységben”

Leegyszerűsített formában a továbbiakban a következő struktúrát mutatja a *tudás* (NAGY JÓZSEF és OROSZ SÁNDOR előadásai nyomán):

### A tudás

#### I. Ismeret

1. tények, adatok

2. képzet

3. fogalom

4. kijelentés

5. leírás

— definíció

— elv

— elmélet

— szabály

— törvény

#### II. Tevékenység

1. mozdulat

2. művelet — készség

3. feladat — jártasság

4. problémamegoldás

Az ismeret és tevékenység — mint a tudás két fontos alkotóeleme — úgy tűnik, világos rendet teremt a vizsgált fogalomban, de tágabb értelmű megközelítése további ismervek újabb fogalmak számbavételét teszi szükségessé.

### *Jártasság — készség — képesség*

Igen sok félreértés tapad a két fogalomhoz, és a legutóbb megjelent tanulmányok, könyvek sem mutatnak megnyugtató fogalmazást.

Abban alapjában megegyeznek, hogy a didaktikában évtizedekig uralkodó nézet tarthatatlan — ti., hogy az ismeretszerzés intellektuális problémaköre csupán a középpontba állított kérdés. Az ismeretelméleti, pszichológiai vizsgálatok megállapításai általánosságban egyértelműen helyt állóak: Az ismeretszerzés folyamatában az ismeretek — *jártasságok* — és *készségek* kialakulása csakis egy meghatározott egy-  
ségben képzelhető el.

Ezek a fogalmak egymást feltételezik, egymásra épülnek, egymásba hatolva segítik a képességfejlesztést.

A gyakorlás révén egyes tevékenységek, illetve azok komponensei az ismeretek felhasználásával — automatizálódnak, *készség* szintjére emelkednek.

„Készség”: a tudatos tevékenység automatizált összetevője. Fogalmának főbb tartalmi jegyei:

a) Tudati alapját szilárd ismeretek: (egyértelmű szabályok) alkotják.<sup>5</sup>

Valamennyi tankönyv, jegyzet megegyezik ezzel a megállapítással, kivéve a Pedagógia c. főiskolai tankönyvet:

„Nem szükséges, hogy ismeret előzze meg a jártasság és készség fejlődését.”<sup>6</sup>

Ugyancsak zavaró a „Pedagógia I.” — megállapítása a készségről, mint tudatos folyamategészről:

„A készség mint folyamategész tudatos, de a tevékenység részműveletei automatizálódnak, ....”<sup>7</sup>

Jelentős eltéréssel fogalmazódtak meg a „készség” fogalmának összetevői az említett tankönyvekben.

A problémakör egészében a további bonyodalmat az okozza, hogy a „jártasság” fogalmát, az elnevezést kétféle értelemben használja a neveléstudomány.

Az első fokú szűkebb értelmű — elemi szintű — *jártasság*-fogalom az, amely megelőzi a *készség* kialakulását.

„Jártasságról beszélünk akkor, ha az alkalmazásban való gyakorlottság már bizonyos mértékben kialakult, de alkalmazás közben még lépten-nyomon fel kell idéznünk a tanult ismereteket. Ezen a szinten az ember még sokszor felteszi magában a kérdést, mit is tanultam erről, és hogyan is kell azt a gyakorlatban alkalmazni?”<sup>8</sup> A két fogalom egyik leglogikusabb kifejtését tartalmazó egyetemi tankönyv érzékelhető, gyakorlati példán mutatja be, hogy ennek az első fokú jártasságnak egyes elemei, mozzanatai hogyan válnak a feltételes reflex-mechanizmus, a dinamikus sztereotípiá pszicho-fiziológiai törvényszerűségei alapján készséggé. A *jártasság* fogalmának azonban vagy egy „magasabb” rendű tevékenységet kifejező értelmezése.

„Jártasságon értjük — a szó didaktikai vetületében — az új feladatok, problémák megoldását ismereteink, alkotó (kombinatív) felhasználása útján. A jártasság tehát az ismeretek alkotó alkalmazására, az elsajátított ismeretek alapján tudatosan végrehajtott gyakorlati tevékenységre való felkészültséget jelenti.”<sup>9</sup>

Érthetően — „a jártasság e magasabb foka” — nemhogy alacsonyabb minőség volna a *készségnél*, hanem olyan összetett, komplex fogalom ez, amely elérendő cél-

ként veendő számba, magába foglalva legtöbbször az automatikus begyakorlottság fokát is.

Összefoglalva megállapíthatjuk, hogy a „*jártasságot* — mint didaktikai fogalmat — kétféle értelmezésben használjuk.

1. A feladatmegoldó tevékenységnek az automatizálás felé haladó összetevője.

2. A jártasság „új feladatok, problémák megoldása az elsajátított ismeretek alkotó (kombinatív) felhasználása útján. Ilyen vonatkozásban a jártasság nem más, mint a feladatmegoldás módjainak általánosítása, megoldási szkema, stratégia, megoldási algoritmus. A jártasság szintjén végzett tevékenység bizonyos elemei automatizáltak, más elemek viszont mindig tudatosak”.<sup>10</sup>

Milyen problémák adódnak a felsorolt pontatlanságokból — *jártasság és készséggel* kapcsolatban:

1. — Vannak szerzők, akik a „*jártasságnak* csak az egyik értelmezését, fokát használják, tartják fontosnak: — Pl.: NAGY SÁNDOR „Az oktatásmélelet alapkérdései” c. kiemelkedően színvonalas, rangos művében elsősorban a jártasság komplex értelmezésével foglalkozik, a fogalom kifejtésével is kizárólag ennek jegyeit sorolja fel. Ezen keresztül — igen sokoldalú megközelítéssel — mutatja be a szerző, hogy bizonyos értelemben a *komplex „jártasság-fogalom”* nem más, mint az új feladatok megoldására való „*képesség*”, és ez sokszor a „magas szintű gondolkodási műveletek lezajlását is jelenti”.

*Az alapvető probléma* — megítélésem szerint — az, hogy nem tudjuk ezeket a fogalmakat *rendszerben* elhelyezni, nem tudjuk elkülöníteni a *folyamatot*, az eszköz- és céljellegű fogalmaktól.

*A cél:* a tanulók *adottságainak* optimális szintű kifejlesztése *képességgé*.

Ezt a tantervileg kiválasztott művelődésanyag elsajátítása révén érjük el: ismeretek megszerzésével, műveletek (*jártasság — készség*) végzésével, magatartás kialakításával.

*A folyamat*, a célhoz vezető út tehát alapvetően a következő:

ismeret — művelet révén

### KÉPESSÉGFEJLESZTÉS

Kritika tárgyát képezheti viszont az a megfogalmazás, amely azt sugallja, hogy valamennyi ismeret, tudáselem a „*készség*”-szintű minőség felé halad. (Ebben az esetben azt kellene célul tűznünk, hogy minden minőségi tudás előbb-utóbb „*készség*” szintjére kerüljön.) Ezt ugyanis mind a megismerési folyamat elemzésekor, mind a magasabb intellektuális képesség vizsgálatokor kézenfekvőnek látszik.

Nem az *ismeret — jártasság — készség* mechanizmusa, kialakulása alapján végezhetünk pl. műelemzést, írhatunk fogalmazást, vezethetünk gépkocsit, oldhatunk meg komplex feladatokat, végezhetünk alapvető gondolkodás műveleteket.

Nem végezhetjük ezeket „*készség*” szintjén.

Valamennyi felsorolt példában nem haladhat — nem is kell, hogy haladjon — a „*készség*”-szint, a tudatot kikapcsoló mechanizmus felé a megismerés folyamata.

Természetesen a korábban kialakult — és már az egyénbe „beépült” — *készség*-szintű tudáselemeket felhasználjuk egy komplex feladat megoldásába: az írás, a számolás elemei, a fék, a gázpedál funkcionálásának mechanizmusát, például.

És ez a magasabb szintű, *jártasságszintű* tudás elérése biztosítja a *képesség* kialakulását.

Nem lehet helyes tehát a tudást: ismeret — készség kapcsolatrendszerére leegyszerűsíteni.

Az elmondottak alapján a *képesség* kialakulásának az ábrázolása a következő lehet:

I. ismeret — jártasság — készség — jártasság — **KÉPESSÉG**

II. ismeret — *gondolkodási műveletek*

Néhány idézet a tudás — ismeret — jártasság — készség — képesség kifogásolható megfogalmazásával kapcsolatban:

— „Tanulásnak tekintendő az elméleti és gyakorlati ismeretek, jártasságok és készségek elsajátítása, a képességek kialakulása ...”<sup>11</sup>

*Helyesebb lenne:*

— „Tanulásnak tekintendő az elméleti és gyakorlati ismeretek és készségek elsajátítása *révén* a *képesség* kialakulása ...”

— „Az általános iskolát végzett tanuló értelmi fejlettsége jusson el arra a szintre, hogy elsajátítsa a tantervekben rögzített törzsanyagot, teljesítse a követelményeket. Rendelkezzék szilárd ismeretekkel és készségekkel.”<sup>12</sup>

*Kifogásolható:* „az ismeret — készség” fokára szűkített tudásszint.

— *Irodalom: fogalmazás*

Valamennyi felső osztályban (5—8.) a következő címszó alatt szerepel:

„*Fogalmazás ismeretek: a készségfejlesztés formái.*”

A felsorolásokból viszont egyértelműen kiderül, hogy nem érvényesülhet a közismert ismeret — jártasság — készség-fejlesztés folyamata a jelzett tantervi anyagban.

*Pl.: 6. osztályban*

1. Elbeszélés jellemzéssel ...

2. Jellemzés levélben

3. Az elbeszélő, leíró és a párbeszédes elemek arányának eldöntése a témától, a közlés céljától, a hallgatóságtól függően.

4. A riport ...

5. Ünnepi irodalmi faliújság készítése

6. Irodalmi műsor összeállítása.

Ünnepi irodalomóra tervezése.<sup>13</sup>

Az egyértelműen bizonyos, hogy *nem lehetséges készségsszintű* elsajátítás a felsorolt irodalmi tantervi anyagnál.

*A pszichológiai egyeztetés hiánya a jártasság — készség fogalmáról.*

Alapvető didaktikai fogalmaknál igényként fogalmazhatjuk meg, hogy a pszichológia oktatása során egyrészt szerepeljen az a tanyanyagban, másrészt ugyanolyan értelmezésben.

*Ezzel kapcsolatban a következőt láthatjuk:*

A *jártasság — készség* fogalma — didaktikai vetületben — az előző tankönyvben nem található meg.<sup>14</sup>

A *készség* fogalmát — annak idegéletteni mechanizmusát — részletesen elemzi a főiskolai tankönyv, de a *jártasságról* sem az általános pszichológiában, sem az oktatás-pszichológiában nem esik szó.

A *jelenleg érvényben* levő tankönyv (1976.) a *készség* fogalmának hasonlóan részletes elemzése után a következő meglepő szövegezést adja a *jártasságról*:

„A pedagógiai irodalomban gyakran szerepel a *jártasság* fogalma is. Ezen általában a *készség* teljes kialakulásának azt az előfokát értik, amelyen a tanult cselekvést vagy ismereteket bizonyos helyzetben már jól tudjuk alkalmazni, de a más téren vagy más módon való alkalmazásban még bizonytalanok vagyunk.”<sup>15</sup>

Érthető — ezek után —, hogy a *képesség* kialakulásának összetevői közül is hiányzik a *jártasság* fogalma.

— „A készségek sokaságából és magasabb szerveződéséből alakulnak ki a képességek is.”<sup>16</sup>

Csupán összehasonlításként álljon itt a Pedagógiai Lexikon II. kötetéből ugyanerre vonatkozó része:

„A képességek tulajdonképpen úgy is felfoghatók, mint a készségekre és jártasságokra épülő olyan pszichikus képződmények, amelyek ezeknél is tartósabb és mélyebb strukturális kapcsolatrendszereken alapulnak.”<sup>17</sup>

*Megállapíthatjuk, hogy a didaktikai és pszichológiai fogalmak egyeztetése is sok kívánni valót hagy maga után.*

*Lényeges eltérések a jártasság — készség fogalmának értelmezésénél.*

Már eddig is láthattuk, számottevő eltérések mutathatók ki a *jártasság* és *készség* fogalmának értelmezésénél, didaktikai-pszichológiai megközelítésekor.

Egyik ilyen — lényegesen eltérő — megközelítése a két fogalomnak Nagy József tanulmányából ismeretes.<sup>18</sup>

E szerint a két fogalom különböző algoritmusú tevékenységből vezethető le:

— „A készség lineáris algoritmusú műveletvégzés, amelynek tempóját és minőségét a felnőtt szakember átlagos teljesítményéhez viszonyítva százalékban fejezzük ki.”

— „A jártasság ... szerkezetileg elágazó algoritmusú feladatvégzés, és a feladatvégzés begyakorlottságának színvonalát a tempó vonatkozásában a felnőtt szakember teljesítményéhez, a minőség vonatkozásában pedig az abszolút hibátlansághoz viszonyítva százalékban fejezhetjük ki.”<sup>19</sup>

A készség és jártasság fogalmát — a meghatározás szabatosságának érdekében — két vonatkozásban választja szét, differenciálja: — a *begyakorlottsági szint* (készség) — és a szerkezet (jártasság) szerint.

*Néhány észrevétel:*

— A begyakorlottsági szintet megelőző I. fokú „jártasságról” nem is vesz tudomást a szerző.

— Különbséget tesz műveletvégzés és feladatvégzés között.

— A műveletvégzés mechanizmusából jutunk el a készség fokáig.

— A feladatvégzés elágazó algoritmusú rendszere révén alakul ki a jártasság, s ez szerkezetileg megkonstruálható, egységet alkot.

— Egzakt megközelítéssel igyekszünk feltárni a két fogalom lényegét annak érdekében, hogy biztonságos különbséget lehessen tenni a két fogalom között, hogy a tanterv minőség minél jobban megragadható és mérhető legyen!

Nagy Sándor bírálja a fogalom ilyen értelmezését, mert:

— helytelen különbséget tenni a műveletvégzés és feladatvégzés között,

— kifogásolható a felnőtt szakember teljesítményéhez viszonyítani a tanuló teljesítményét,

— a különbséget (a két fogalom között) a gyakorló pedagógusok biztonsággal megállapítják.

### **Hogyan használják a gyakorló pedagógusok az elemzett fogalmakat?**

A gyakorló pedagógusok a tudás fogalmát szinte azonosítják az *ismerni* tudással; az ismerettel. Azzal, hogy *tényeket, adatokat* tudnak a tanulók, hogy *fogalmat* alakítanak ki, hogy meghatároznak valamilyen tudásanyagot, tantervi anyagot, hogy szabályt alkotnak, törvényszerűséget állapítanak meg.

*Nem használják* — vagy csak a legszűkebb réteg — a „képzet”, a „művet” fogalmát, még kevésbé ennek *jártasság* — *készség* összetevőit.

„A *jártasság*” fogalmát csaknem kizárólag abban az értelemben használják, hogy az a feladatmegoldó tevékenységnek az automatizálódás felé haladó összetevője, komponense.

Ilyen vonatkozásban — éppen az elmondottak alapján — az alsó tagozatos nevelők szóhasználatában, fogalomrendszerében fordul elő rendszeresen: a „*készség*” felé vezető út első fokaként.

— „Jártas a betűformák kialakításában.”

— „Kezd kialakulni az íráskészsége, már „jártas” abban.

— Olvasási „*készsége*” jó úton halad, megfelelő módon tud hangsúlyozni, jól ejti a szavakat, „jártas” ezekben a gyakorlatokban.

Hasonlóan merül fel az

— „*olvasási készség*” felé haladó első fokaként a

— számolási készséget

— a beszéd-készséget megelőző „*jártasság*”

*Kifogásolható módon* használják — és értelmezik — a következő esetekben a fogalmakat:

— fogalmazáskészség

— műelemzőkészség

— matematikai feladatmegoldó készség stb.

Sem összetett matematikai feladatot megoldani, sem műalkotást elemezni, sem fogalma?ni „*készség*” szintjén nem lehet!

Amint már az előző fejezetben pontosítottuk: az elsajátított ismeretek alkotó felhasználása — amelyben készségszintű komponensek is vannak — a „*jártasság*” igazán didaktikai fogalma. Ez „magasabb rendű” *jártasság*-fogalom.

A *felső tagozatos nevelők* és a *középiskolai tanárok* pedig csak az 1. értelmezést „fogadják be” szóhasználatukba, mintegy érzékeltetve, hogy az nem az ő „*korosztályuk*” számára használatos fogalom, egy alacsony fejlettségi szintet jelent.

A „*jártasság*” második értelmezése helyett különböző megoldásokat használnak:

— Felsorolják az elsajátítandó *ismeret különböző szintjét*,

— *Meghatározzák* az ismeretek alkalmazásának mélységét, különböző fokát,

— Pontosítják — ennek alapján — a „*követelményt*”, az elvárást a tanulókkal szemben,

— A „*jártasság*” — „*készség*” fogalom helyett inkább a tantervi anyag tartalmi jegyeinek pontosítására, körülhatárolására törekszenek az igényesebb pedagógusok.

Megfogalmazzák, megtervezik, megmondják a tanulóknak, mit, milyen elemeket, milyen mélységben, milyen összefüggéseket, mikorra és milyen mélységben kell ismerni, alkalmazni.

A *gondot és problémát* is jelzi — természetesen — ez a tény. Az egyik feltétlenül az, hogy nincs megfelelő összhang a neveléstudomány és a gyakorló pedagógusok között. Azt is jelzi viszont, hogy a neveléstudomány fogalomrendszerét lényeges területeken — tantervi anyag pl. — nem használják a gyakorló pedagógusok úgy, ahogy azt a korábbi (1962—65.) tantervek készítői elképzelték.

Az *új nevelési és oktatási tervek* (1978—1979.) — igen helyesen — igyekeznek kiküszöbölni néhány olyan fogalom (pl. *jártasság* — *készség*) merev, kizárólagos használatát, amely az elmúlt évtizedekben — az említett és elemzett okok miatt — nem volt egységesen értelmezhető. Nem lehet tehát a gyakorló pedagógusokat hi-

báztatni azért, mert a neveléstudomány fogalomrendszere nómenklatúrája nem pontosan körülírt, meghatározott.

A *jelenlegi tantervi* anyag kidolgozói több vonatkozásban egységesebb szemlélet kialakítására töreksenek. Új fogalmak bevezetését is indokoltta tette ez az új szemlélettel készült nevelés és oktatási terv: — taxonómia, — curriculum.

A *pedagógiai célok taxinómiája, osztályozása* „megnyerte” a pedagógusok rokonszenvét.

Ennek okát abban látom, hogy logikus „rendcsinálásával” segíti a tanterv céljának, fogalomrendszerének, érték- és viszonyrendszerének egységes megfogalmazását. Ösztönzi a pedagógusokat arra, hogy tudatosan, logikus rend szerint lássák, elemezzék a tantervi anyagot, hogy ennek alapján tervezzék az oktatási folyamatot, készítsék el a feladat- és követelményrendszert. Jelentős segítséget jelent számukra az értékeléshez, a tanyag „súlyozásához”. A *célok rendszeréből* — ez megfigyelhető — elsősorban a tantárgyival foglalkoznak, kisebb arányban, az iskolatípus és kevésbé — jelentőségének megfelelően — a *társadalmi célokkal*.

A „*curriculum*” fogalmát is azért „hallgatják” — „használgatják” szívesen, mert a tantervi tartalomban oktatási folyamatban „rendet” csinál: a célok, a tartalom, a szervezeti és munkaformák, az eszközrendszer, az ellenőrzés — értékelés egy egységbe kovácsolt megfogalmazásával.

Nem szabad feltételeznünk — természetesen azt, hogy ezeket az új fogalmakat általánosan használják, értik a gyakorló pedagógusok. A tantervi munkálatok bevezetése során kerültek ezek elő, és bizonyos idő elteltével láthatjuk majd, mennyire, milyen mértékben, milyen gyakorisággal lett sajátjukká a gyakorló pedagógusoknak az új tantervi fogalomrendszer.

Ugyanakkor azt látnunk kell, hogy egy olyan fogalmi-pár mint a *jártasság — készség* nem mellőzhető napjainkban sem. De erre nincs is szükség. Ezt már megszokták, ilyen vagy olyan módon beépült a fogalomrendszerükbe.

### **Az oktatási, tanítási, tanulási folyamattal kapcsolatos fogalmak**

Sokat változott, gazdagodott, struktúrálődött, tisztult ez a fogalom az elmúlt két évtizedben.

A neveléstudományban — tantervelmélet, didaktika — végbement fejlődés, e téren végzett kutatómunka révén az elmélet eredményeiről van itt szó. A gyakorló pedagógusok — érthetően — ezeket az eredményeket használhatják fel munkájukban legkézenfekvőbben, és e tevékenységgel kapcsolatos fogalmakra figyelnek fel leginkább, építik be azok „elnevezését” tartalmát pedagógiai kultúrájukba. (Érthetően elsősorban az oktatási folyamat „szűkebb” értelmezésének kérdéskörei érdeklik a gyakorló pedagógusokat: a tananyag „pedagógiai logikája” struktúrája, a didaktikai feladatok egymás utáni rendje, az osztály összetétele, a saját módszertani kultúrája, az adott iskola lehetőségei stb.) Kevésbé használják még a rendszer-elméleti, kibernetikai fogalmakat: *vezérlés, szabályozás, bemeneti tényező* (inputs), *kimeneti eredmények* (outputs).

*Eltérések az oktatási folyamat szerkezetének értelmezésében:*

A *motiváció a tanulás pszichikai feltételeinek biztosítása*. Nagy Sándor mindkét elemzett művében kiemelten fontos szerepet tulajdonít a tanulás pszichikai feltételeinek biztosítására. Különösen szépen rendszerzi, bővíti ezt a fogalmat „Az oktatás elmélet alapkérdései” című könyvében:

„Az ismeretszerzés komplex fázisa — a behatóbb vizsgálat tanulsága; a gyakorlat tapasztaltainak bizonyossága szerint — igen nagy változatosságban tartalmazza a kö-

vetkező részeket („mozzanatokat”): — a tanulás pszichikai feltételeit biztosító tevékenységek különböző változatai: a motiválások differenciált formái, célkitűzések, probléma-célkitűzések, részletcélkitűzések, hangulat- és érdeklődéskeltések.<sup>20</sup>

További 37 soron elemzi, mutatja be a *motiválás* jelentőségét a mikrostrukturális elemek között, és a következő összefoglalással hívja fel erre ismételtelen a figyelmet: „Mindenesetre a tanulás motiválása, a belső késztetés, az érdeklődés különböző módokon történő felkeltése és fennmaradásának biztosítása — az ismeretszerzés komplex fázisának mikrostrukturális elemei közül egyike a legfontosabbaknak.”<sup>21</sup>

Benne érezzük-e megfogalmazásba — NAGY LÁSZLÓ kiváló *didaktikai* művének gondolatait is.

Hasonló jelenséget tulajdonít a tanulás pszichikai feltételeinek a Székelyné—Szokolszky-féle egyetemi tankönyv. Elemzi, bemutatja a tanulás „külső” és „belső” indítékait, az egymásra épülő rendszerét, jellemzőit. Sőt — ezen túlmenően — a didaktikai feladatok közé is beveszi a fontos fogalmat.

„A didaktikai feladatokat a következőképpen csoportosítjuk:

1. az aktív tanulás pszichológiai feltételeinek megteremtése;
  2. a tanulók ismeretszerző tevékenységével kapcsolatos didaktikai feladatok;
  3. az ismeretek megszilárdítására vonatkozó didaktikai feladatok;
  4. az ismeretek alkalmazásával összefüggő didaktikai feladatok;
  5. a tanulók tudásának ellenőrzése és értékelése terén elvégzendő feladatok.”<sup>22</sup>
- Természetesen a *Pedagógiai Lexikon* megfelelő címszavai is ebben a jelentőségben írják a fogalmakról.

Éppen ezért kétszeresen is érthetetlen, hogy a napjainkban használt *Pedagógia I.* főiskolai tankönyv „méltatlanul” bánik a „motiválás” fogalmával:

— Meg sem említi a tanítási-tanulási folyamat fázisainak, alkotóelemeinek felsorolásakor.

— A „figyelem szerepe és jelentősége” című fejezet bemutatásakor — annak részeként — említi meg a következőt:

„A tanulóknak a kevésbé érdekes témákra is figyelniük kell, mégpedig tudatos erőfeszítéssel. Fontos a tanulás pszichológiai feltételeinek biztosítása, a motiváció, amelynek sok formája ismeretes. Különösen az úttörőors motiváló erejére hívjuk fel a figyelmet.”<sup>23</sup>

Megítélésem szerint aki csupán az úttörőors motiváló szerepének jelentőségét fogalmazza meg a leendő tanároknak az oktatási folyamatban, az *nem érti ezt a fogalmat*.

### Összefoglaló megállapítások

1. Feltétlenül szükséges vizsgálódást folytatnunk, tisztáznunk azokat a legfontosabb tantervelméleti, pedagógiai, pszichológiai, tantárgypedagógiai fogalmakat, amelyek mind a tanárképzés hatékonyságát, mind a neveléstudomány művelőinek egységes fogalomrendszerét hivatottak segíteni.

2. Az elemzés után még egyértelműbben állapíthatjuk meg: igény a tanárképzés rendszerében, hogy a tantárgypedagógia támaszkodjon egységesen a képzési folyamatok alapozó általános didaktikára, annak fogalomrendszerére, nomenklatúrájára, és mindez összhangba legyen azokkal a hivatalos dokumentumokkal, amelyek a gyakorló pedagógusok is használják a közoktatás irányításának megfelelően.

3. Megállapítottuk, hogy komoly problémák, hiányosságok tapasztalhatók ezen a területeken.



4. Szükségesnek látjuk, hogy ezzel a kérdéssel a neveléstudomány szakemberei, a továbbképzést irányító szervek: Országos Pedagógiai Intézet, általános és szakfelügyelet foglalkozzanak, igyekezzenek kialakítani az egységes fogalomrendszert, és ezt a gyakorló pedagógusok továbbképzése révén tegyék általánossá.

### Jegyzet

1. Pedagógia: Szerk.: NÁNÁSI MIKLÓS  
Budapest, Tankönyvkiadó 285. p.
2. I. m. 285. p.
3. I. m. 285—286. p.
4. SZÉKELY ENDRÉNÉ—SZOKOLSZKY ISTVÁN: Didaktika  
Műszaki pedagógusok számára, Bp. 1975. Tankönyvkiadó 40. p.
5. Pedagógiai Lexikon: II. kötet Főszerkesztő: NAGY SÁNDOR  
Bp. 1977. 362. p.
6. I. m. 286. p.
7. Pedagógia I. Szerk.: SZÁNTÓ KÁROLY  
Budapest, Tankönyvkiadó 96—97. p.
8. I. m. 40. p.
9. NAGY SÁNDOR: Az oktatásméлет alapkérdései  
Bp. 1981. Tankönyvkiadó, 80. p.
10. I. m. 277. p.
11. Az általános iskolai nevelés és oktatás terve I. 18. p. Főszerkesztő: SZEBENYI PÉTER Bp. 1978.  
Országos Pedagógiai Intézet
12. I. m. I. 21. p.
13. I. m. III. 440. p.
14. Pszichológia: Szerk.: GERÉB GYÖRGY Bp. 1976. Tankönyvkiadó
15. I. m. 108. p.
16. I. m. 105. p.
17. I. m. II. 344. p.
18. NAGY JÓZSEF: „A készség és jártasság szabatos meghatározásáról” Köznevelés, 1968. IX. sz.  
419—428. p.
19. I. m. 426. p.
20. I. m. 169. p.
21. I. m. 181. p.
22. I. m. 136. p.
23. I. m. 159. p.

## VERSCHIEDENE ABFASSUNG, ERKLÄRUNG PÄDAGOGISCHER BEGRIFFE IN DER LEHRERBILDUNG UND DER SCHULPRAXIS

### LÁSZLÓ VESZPRÉMI

Grundlage für die Erziehungslehre, die wirksame Lehrerbildung, die erfolgreiche Übung besteht im entsprechenden Zusammenhang der wichtigsten pädagogischen, lehrplantheoretischen Begriffe, der für diesen Zweck angefertigten erzieherischen lehrbücher, Kolleghefte und des Begriffssystems der vom Ministerium herausgegebenen gültigen Dokumente. Die Studie hatte es unternommen, die Lage der hier gestellten Frage zu untersuchen. Das Thema der Untersuchung wurde aus den Lehrplänen der Lehrerbildung für Grundschulen, den wichtigsten Lehrbüchern, Kollegheften gewählt. Diese Arbeit hat zum Ziel gesetzt, mit dieser Untersuchung, Analyse zu der einheitlichen Definition, dem Gebrauch der lehrplantheoretischen und pädagogischen Begriffe und dadurch zur Steigerung der Wirksamkeit der Erziehungslehre Beiträge zu geben.

# **РАСХОЖДЕНИЯ В ПОНИМАНИИ И ФОРМУЛИРОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ И ТЕРМИНОЛОГИИ В ВУЗАХ И ШКОЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ**

**ЛАСЛО ВЕСПРЕМИ**

Важнейшей предпосылкой педагогической науки, эффективной подготовки педагогов является согласованность основных терминологий теоретической и практической педагогики, имеющихся в разных учебниках и учебных пособиях и официальных документах и директивах министерства. Объектом настоящего исследования является изучение терминологии и системы понятий программ по подготовке преподавателей общеобразовательных школ, важнейших учебников и учебных пособий и их сравнение с терминологией и системой понятий, имеющегося в действии плана воспитания и обучения. Целью настоящей работы является разработка единой терминологии и понятийной системы педагогики, которая в свою очередь способствует повышению эффективности педагогической науки.

## TARTALOM

<i>Bácskai Erzsébet</i> : Különböző életkorúak érzelmeinek, önismeretének kísérletes vizsgálata verbális és nem verbális megnyilvánulásaik alapján II. ....	3
<i>Bakacsiné Gulyás Mária—Varga István</i> : Tanári magatartásformák néhány jellemzője tanulói és hallgatói vélemények tükrében ....	11
<i>Dombi Alice</i> : Értékek szerepe a főiskolai hallgatók hivatásra nevelésében ....	17
<i>Helembai Kornélia</i> : A munkára való beállítódás pedagógiai-pszichológiai vizsgálata ....	33
<i>Kiss Tamás</i> : Felnőttnevelés Magyarországon 1922—1932. ....	41
<i>Klein Sándor</i> : A gondolkodás fejlődése és fejlesztése. ....	53
<i>Koczás Imre</i> : A pszichológia tárgy oktatásában folyó világnézeti nevelés helyzete és problémái ....	65
<i>Pálenik József</i> : Az állampolgári nevelésben szerepe a tanulók magasabb szintű erkölcsi tulajdonságainak eszmei-politikai formálásában ....	71
<i>Rácz-Fodor Benő</i> : Az információáramlás optimalizálhatóságának néhány elvi kérdése a pszichológiai-didaktikai rendszerben ....	77
<i>Szabó Lászlóné</i> : A főiskolai hallgatók életmódjának néhány szociológiai problémája ....	85
<i>Veszprémi László</i> : Pedagógiai fogalmak eltérő megfogalmazása ....	93
	109

## INHALT

<i>Bácskai, Erzsébet</i> : Experimentelle Untersuchung der Gefühle, der Selbstkenntnis von Personen unterschiedlichen Lebensalters auf Grund ihrer verbalen und nicht-verbalen Äusserungen II. ....	3
<i>Bakacs-Gulyás, Mária—Varga István</i> : Charakteristik der Verhaltensformen der Lehrer im Spiegel der Meinungen von Lehrern und Studenten ....	17
<i>Dombi, Alice</i> : Rolle der Werte in der Erziehung zur pädagogischen Berufung der Hochschüler ....	33
<i>Helembai, Kornélia</i> : Pädagogisch-psychologische Analyse der Einstellung zur Arbeit ....	41
<i>Kiss, Tamás</i> : Erwachsenen-erziehung in Ungarn in den Jahren 1922—1931 ....	53
<i>Klein, Sándor</i> : Entwicklung und Schulung des Denkens ....	65
<i>Koczás, Imre</i> : Lage und Probleme der weltanschaulichen Erziehung im Unterricht der Psychologie ....	71
<i>Pálenik, József</i> : Rolle der staatsbürgerlichen Erziehungslehre in ideologisch-politischer Gestalt und der moralischen Eigenschaften Schüler auf höherem Niveau ....	77
<i>Rácz-Fodor, Benő</i> : Einige prinzipiellen Fragen zur Optimalisierung der Informationsströmung psychologisch-didaktischen Systemen ....	85
<i>Szabó-Móréné, Aranka</i> : Einige soziologische Probleme der Lebensweise der Hochschüler ....	93
<i>Veszprémi, László</i> : Verschiedene Abfassung, Erklärung pädagogischer Begriffe in der Lehrerbildung in der Schulpraxis ....	109

## СОДЕРЖАНИЕ

<i>Бачкаи, Эржебет</i> : Экспериментальный анализ чувств и самопознания лиц различного возраста на основе вербального и невербального высказывания II. ....	3
<i>Бакачинз Гуляш, Мария—Варга, Иштван</i> : Особенности форм поведения преподавателей по отзывам преподавателей и студентов ....	17
<i>Домби, Алисе</i> : Роль ценностей в воспитании педагогического призвания студентов пединститутов ....	33
<i>Хелетбаи, Корнелия</i> : Педагогический и психологический анализ воспитания любви к труду ....	41

<i>Киши, Тамаш</i> : Обучение и воспитание взрослого населения Венгрии в период между 1922—1931 гг. ....	53
<i>Клейн, Шандор</i> : Процесс мышления и способы его развития .....	65
<i>Коцкаш, Имре</i> : Современное состояние и проблемы воспитания марксистского мировоззрения в рамках преподавания психологии .....	71
<i>Паленик, Йозеф</i> : Роль обществоведения в формировании идейнополитических знаний и моральных качеств учеников .....	77
<i>Рац Фодор, Бене</i> : Некоторые принципиальные вопросы возможности оптимизации распространения информации в психологических и дидактических системах .....	85
<i>Сабонэ Море Аранка</i> : Некоторые социологические проблемы образа жизни студентов пединститута .....	93
<i>Веспрени, Ласло</i> : Расхождения в понимании и формулировке педагогических понятий и терминологии в вузах и школьной практике .....	109

Felelős kiadó: Dr. Szendrei János  
84- 2468 Szegedi Nyomda — Felelős vezető: Dobó József igazgató  
Készült mono szedéssel, íves magasnyomással, 10,75 A/5 terjedelemben,  
az NSZ 5601—59 és 5602—55 szabvány szerint.  
Példányszám: 225